Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9870283
Centre d'intérêt: 015

Beaudoin, Huguette.

Conditions d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique chez l'élève du premier cycle du primaire / par Huguette Beaudoin. -- [Trois-Rivières?] : H. Beaudoin, 1984.
v, 159 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 154-159.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Education musicale • Conditions d'apprentissage • Activité d'apprentissage • Primaire (Ordre d'enseignement)

La recherche tente de définir les caractéristiques que doivent présenter les activités d'apprentissage en musique pour réaliser cet entraînement, cette éducation du sentiment et de l'émotion qu'est le vécu de l'expérience esthétique en musique. Dans la première partie, l'auteure établit de façon théorique les divers paramètres d'une pédagogie musicale axée sur une démarche de création. Elle clarifie la notion d'émotion esthétique et définit les composantes de la chaîne de la composition musicale. Ces considérations conduisent l'auteure à voir l'apprentissage de l'émotion esthétique comme un processus de conditionnement et à comprendre la nécessité de bien définir les objectifs, de décrire les principes et comportements reliés à l'apprentissage et d'établir les méthodes d'intervention capables d'aider à réaliser ces objectifs d'enseignement. Cette analyse mène à la présentation de la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell comme moyen de planification de l'intervention éducative. La recherche conduit à l'élaboration d'activités d'apprentissage réalisant le continuum de l'expérience humaine. Continuum qui va de la perception sensorielle à la possibilité de participation à l'expérience. On amène l'élève à réaliser ce qu'il a vécu et ainsi à prendre conscience de son degré de satisfaction lié à ce qu'il ressent.

Type de document: r

EDUQ 8870283

UNIVERSITE DU QUEBEC

CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DE L'EXPERIENCE ESTHETIQUE EN MUSIQUE CHEZ L'ELEVE DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE

par

HUGUETTE BEAUDOIN

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

NOVEMBRE 1984

Résumé:*

Cette recherche se propose de définir les conditions ainsi que les caractéristiques des activités d'apprentissage permettant de réaliser l'objectif de l'éducation musicale chez l'élève du primaire, c'est-à-dire permettre à l'élève de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son (M.E.Q., 1980). L'expérience esthétique musicale est le résultat de deux composantes, la perception et la réaction. [Les objectifs intermédiaires de la recherche sont: (a) d'établir le contenu notionnel (affectif) afin de déterminer les conditions d'apprentissage de la perception esthétique musicale; (b) de découvrir les caractéristiques que doivent présenter les activités d'apprentissage pour susciter chez l'élève des réactions affectives face à la musique, l'émotion esthétique en musique lors du vécu de l'expérience esthétique; (c) d'apporter des appuis théoriques à ces assertions. Cette recherche se fera selon une approche systémique qui permettra de se situer en trois pôles: le perceptif, le rationnel et le fonctionnel. La première étape, le perceptif, a pour but de décrire, de clarifier la situation afin d'en arriver à un certain concensus au niveau des opinions et des convictions réelles; c'est la recension des écrits. Par la deuxième étape, le rationnel, on peut préciser ce que l'on a l'intention de connaître et de comprendre de la situation. C'est une phase d'analyse et de synthèse qui mène à l'énoncé des principes généraux d'apprentissage qui détermineront le type d'activités permettant le développement de l'attitude affective souhaitée chez l'élève. La troisième étape, le fonctionnel, fournira les outils et les procédures nécessaires à l'action. C'est la synthèse des deux premières étapes qui se réalisera par l'opérationnalisation du contenu affectif au moyen de la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979). Les résultats de cette recherche ont été l'élaboration d'activités d'apprentissage réalisant le continuum de l'expérience humaine. Continuum qui va de la perception sensorielle à la possibilité de participer à l'expérience et à

l'identification ce qui permet de réaliser une courbe de progression de la participation à l'expérience. On amène l'élève à réaliser ce qu'il a vécu et ainsi à prendre conscience de son degré de satisfaction lié à ce qu'il ressent et illustrer, par un exemple, ce qui peut aiguiser la perception auditive chez l'élève et susciter chez lui une capacité de réaction affective face à la musique.

Signature du candidat
Date: 16-11-84.

Signature du directeur de recherche
Date: 21 nov. 84.

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)
Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)
Date:

TABLE DES MATIÈRES

Page

LISTE DES TABLEAUX iii

LISTE DES FIGURES v

INTRODUCTION 1

CHAPITRES

I. PRÉSENTATION DU PROBLÈME 5

II. DÉFINITION DU CONTENU ET IMPLICATION 12

Notion de l'expérience esthétique et de ses deux composantes: la perception et la réaction esthétique 12

Orientation pédagogique de l'enseignement de la musique: processus de création 15

Chaîne de communication musicale 17

III. DÉFINITION DU MODÈLE DE PLANIFICATION 23

Présentation de la taxonomie de l'expérience 24

Résumé 40

IV. PLANIFICATION DU CONTENU 42

Présentation et explication du tableau représentant l'opérationnalisation du contenu 42

Percevoir 48

Faire 65

Réagir 118

Résumé 132

V. PRÉSENTATION GÉNÉRALE D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE EN MUSIQUE 135

Présentation générale de l'activité 135

Page

VI. PREMIÈRE ÉTAPE D'OPÉRATIONNALISATION PARTIELLE DE LA TAXONOMIE DE L'EXPÉRIENCE 145

Clientèle 145

Déroulement de l'expérience 147

Critères de correction des travaux 148

Résultats 149

Interprétation 150

CONCLUSION 151

RÉFÉRENCES 154

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1.	Processus de la création accordé à la taxonomie de l'expérience (Steinaker & Bell, 1979)	27
2.	Principes d'apprentissage accordés à la taxonomie de l'expérience	29
3.	Stratégies d'apprentissage accordées à la taxonomie de l'expérience	31
4.	Stratégies d'enseignement accordées à la taxonomie de l'expérience	33
5.	Rôle de l'enseignant et de l'élève intégré à la taxonomie de l'expérience	34
6.	Opérationnalisation de l'acte d'enseigner-apprendre selon le modèle fourni par la taxonomie de l'expérience	44
7.	Stratégies d'enseignement - Niveau I: Exposition	56
8.	Elaboration de l'étape du PERCEVOIR d'une activité d'apprentissage en musique, accordée au niveau I de la taxonomie de l'expérience	64
9.	Illustration de l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau II de la taxonomie de l'expérience	86
10.	Illustration de l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau III de la taxonomie de l'expérience	94
11.	Illustration de l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau IV de la taxonomie de l'expérience	100
12.	Modèle des rôles de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation	106

Tableau Page

13. Elaboration de l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience 117

14. Organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau V de la taxonomie de l'expérience 125

15. Elaboration de l'étape du REAGIR de l'activité d'apprentissage en musique accordée au niveau V de la taxonomie de l'expérience 133

16. Elaboration de l'activité d'apprentissage en musique . 140

LISTE DES FIGURES

Figure — Page

1. Exemple d'une leçon codée (tiré de Steinaker & Bell, 1979) 38

INTRODUCTION

Le nouveau programme d'études art-primaire du ministère de l'Education est orienté vers la créativité et préconise des démarches disciplinaires et pédagogiques qui ont pour but de généraliser l'expérience esthétique, d'amener l'enfant à entrer dans le domaine de l'art en général, et cela, par diverses formes de création et au moyen des langages propres à chaque art.

C'est la formation musicale qui attire ici notre attention; c'est la musique vue comme moyen de connaître; se connaître soi-même et connaître les autres; c'est la musique vue comme moyen par excellence pour amener l'individu à s'exprimer, à communiquer ce qu'il est.

Au plan de l'éducation, la formation musicale est inscrite comme discipline dans les programmes scolaires depuis longtemps, mais comme le souligne les rapports Rioux, Commel et l'Ecole Québécoise (M.E.Q., 1968, 1974, 1979), elle n'occupe pas, en pratique, la place qu'elle devrait. Bien que le ministère de l'Education du Québec autorise l'utilisation dans toutes les écoles de son nouveau programme d'études en arts, on constate, dans la pratique actuelle de l'éducation musicale, un manque d'intérêt marqué chez le jeune face à cette matière. Il est vrai que les enseignants spécialistes en musique ont été, pour la plupart, formés selon une pédagogie de type traditionnel et académique (M.E.Q., 1980). De plus, l'ancien programme d'études, issu du Département de l'Instruction publique, mettait l'accent sur une acquisition de connaissances plutôt que sur une démarche de création et d'expression.

Cette démarche de création caractérise en effet la pédagogie musicale telle que préconisée par le Ministère dans son nouveau programme, en vigueur dans nos écoles depuis septembre 1983. Elle rapproche ainsi l'art de sa mission éducative qui est de contribuer au développement de la personne.

Comme en éducation musicale, il s'agit maintenant d'amener l'élève à développer une attitude affective face à la musique et à développer également son pouvoir créateur. Il faut sans aucun doute changer la façon d'intervenir auprès des élèves afin de leur permettre de vivre des expériences musicales multiples, capables de susciter des réactions affectives ainsi qu'une prise de conscience de l'effet qu'a sur eux le vécu de telles expériences (MEQ, 1980). Ce que l'on vise ici par l'éducation musicale, ce n'est pas de former un musicien, mais bien de développer, chez l'élève, le goût des formes musicales par une participation active, un contact personnel d'organisation avec le matériel sonore. Il s'agit donc là de faire acquérir une habitude d'agir face à la musique.

Le but de cette recherche est de définir les conditions et les caractéristiques que doivent présenter les activités d'apprentissage en musique pour réaliser cet entraînement, cette éducation du sentiment, de l'émotion qu'est l'apprentissage de l'émotion esthétique à travers le vécu d'expériences esthétiques chez l'élève du premier cycle du primaire.

Pour définir ce qu'est l'expérience esthétique il s'agit, dans un premier temps, de regarder divers points de vue de l'esthétique. Mentionnons la théorie bergsonienne de l'esthétique qui cherche à

comprendre esthétiquement le monde, la théorie de l'esthétique liée à l'expérience, le point de vue phénoménologique de l'esthétique et celui de l'art, moyen d'expression. On fera ensuite une étude de la perception du point de vue formaliste, impressionniste et référentialiste. Le concept "émotion" sera réalisé selon l'approche cognitive, physiologique, comportementale et expérimentale.

Le contenu notionel ainsi défini, il s'agit, dans un deuxième temps, de découvrir les caractéristiques que doivent présenter les activités d'apprentissage pour susciter chez l'élève des réactions affectives face à la musique et développer son pouvoir créateur. Pour ce faire on considère le modèle perceptuel de la connaissance et on examine, entre autres, le fonctionnement mental dans le processus de traitement de l'information, de création et de résolution de problème.

Le but de la recherche étant l'explication des principes déterminant les caractéristiques des activités d'apprentissage de l'attitude affective face à la musique, il s'est agi également d'effectuer une analyse conceptuelle pouvant mener à l'élaboration, à la planification d'activités d'apprentissage. Pour ce faire on regardera plusieurs théories traitant du processus d'apprentissage dans le domaine affectif, plus précisément en ce qui concerne le développement des attitudes. Mentionnons la théorie néo-behavioriste, la théorie développementale de Piaget, la théorie psychanalitique, la théorie gestaltique, la théorie humaniste et la théorie de la psychologie de l'apprentissage.

A la troisième étape de la recherche, le fonctionnel, le contenu notionel pré-défini, sera opérationnalisé grâce au modèle fourni par Steinaker et Bell (1979).

Le rapport de recherche décrit chacune de ces étapes. Le premier chapitre nous introduit dans le domaine général de la présente étude en établissant le but et les objectifs. Le deuxième chapitre définit le contenu notionel, le chapitre troisième définit le modèle de planification, la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979) en corrélation avec le processus de création. Le chapitre quatrième constitue la présentation et l'explication d'un tableau représentant l'opérationnalisation. Le chapitre cinquième est la présentation générale d'une activité d'apprentissage en musique. Le chapitre six présente une tentative d'opérationnalisation partielle de la taxonomie de l'expérience. Finalement la conclusion de ce rapport de recherche résume brièvement la démarche poursuivie.

CHAPITRE PREMIER

PRÉSENTATION DU PROBLÈME

Les finalités de l'éducation, telles que définies dans l'"Enoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Education" visent le développement de la personne dans toutes ses dimensions: corps, intelligence, affectivité (MEQ, 1979). Pour établir l'équilibre entre l'intellect et les émotions, il est nécessaire d'épanouir également les facultés de penser, sentir et percevoir (Lowensfield, 1958, tiré de Wojnar, 1963). Le domaine de l'art, par son caractère intraduisible, son pouvoir expressif et sa nature affective, fait appel au champ des émotions, du sentiment, des impressions, des intuitions. L'éducation artistique vue comme l'éducation du sentiment par le développement de la sensibilité apparaît un moyen privilégié pour réaliser cette finalité du développement intégral de la personne (Dewey, 1934, tiré de Wojnar, 1963).

A la lecture des rapports Rioux, Commel et de l'Ecole Québécoise (M.E.Q., 1968, 1974, 1979), il appert que jusqu'ici l'éducation artistique a été considérée comme un privilège dans notre société de production et de consommation où l'élément culturel est souvent absent du milieu de vie. Il importe donc d'ouvrir la voie à l'enseignement des arts, afin de permettre aux enfants d'accéder à une formation artistique. L'Ecole Québécoise (M.E.Q., 1979) affirme que l'école contribue à la formation du sens des valeurs en stimulant d'une part la découverte des valeurs

personnelles et en proposant, d'autre part, un certain nombre de valeurs dont les valeurs affectives, esthétiques et culturelles. C'est pourquoi le ministère de l'Education précise, dans son programme d'études primaires arts (1981), que l'éducation artistique doit être naturellement intégrée à l'ensemble du processus éducatif comme partie constitutive de la formation générale.

Les démarches disciplinaires et pédagogiques proposées par le ministère de l'Education visent à donner à l'élève le goût des formes artistiques et à lui permettre de développer ses pouvoirs créateurs. Il s'agit là d'un objectif d'acquisition, voire de changement d'attitude en présence de l'art, en l'occurrence la musique. Il ne s'agit pas en effet de faire regarder et écouter l'homme mais il faut qu'il apprenne à voir et à entendre (Wojnar, 1963). Il faut donc une action éducative efficace pour favoriser chez l'élève l'apprentissage de l'expérience esthétique; cette attitude du percevoir, faire et agir en présence de la musique, du phénomène sonore. Or c'est par l'élaboration d'objectifs d'ordre affectif que l'on réalise l'atteinte d'acquisition d'une habitude d'agir (Dewey, 1917, tiré de Wojnar, 1963). Il appert que si l'élève a à acquérir une habitude d'agir, il doit exister une action, un moyen permettant cette acquisition. Ce moyen, cette action, sont l'activité d'apprentissage qui se situe au coeur de l'acte éducatif. L'activité d'apprentissage est liée à l'éducateur, à l'élève, au programme et au processus de développement de l'élève. L'apprentissage de comportements affectifs est étroitement lié à la planification d'activités éducatives (Bloom, 1956). On reconnaît la nécessité de bien définir les critères d'apprentissage à l'intérieur des activités menant à l'acquisition

d'attitudes positives face à l'objet d'étude.

L'objectif visé par l'éducation musicale étant un objectif d'acquisition d'attitudes positives face au phénomène sonore, il devient ici nécessaire de clarifier ce concept. L'attitude est une disposition intérieure, une réaction apprise, impliquant une réponse, un jugement de valeur à l'égard d'objets, de personnes ou d'événements (Wittig, 1980). Même si les attitudes ne sont pas les causes premières du comportement, elles organisent en quelque sorte, à long terme, ce comportement. Pour mieux comprendre ce processus d'acquisition de comportement notons que généralement on distingue quatre composantes fondamentales de l'attitude. Il s'agit de la composante:

-affective: ce qui a trait aux sentiments, c'est la réaction émotionnelle face au stimulus;

-cognitive: ce qui se rapporte aux croyances, c'est l'établissement de significations formelles, de réalités;

-comportementales: c'est l'agir conformément aux sentiments et croyances acquis. C'est une prédisposition à l'action; ce que l'individu est prêt à faire face à l'objet d'attitude;

-conative: c'est la conception du désirable qui reste au niveau de l'intention, et ce, en fonction de la désirabilité sociale ne se répercutant pas sur le comportement observable.

Les recherches effectuées jusqu'à maintenant nous indiquent que les attitudes sont orientées vers un objet, qu'elles sont à direction bipolaire et évaluatives. En effet, l'individu a une attitude positive ou négative devant l'objet d'attitude. Les attitudes sont relativement persistantes, adoptées, elles ne sont pas conservées définitivement;

c'est parce qu'il s'agit d'un choix qu'elles peuvent être abandonnées. Les attitudes comportent la notion d'intensité car chaque individu ne réagit pas également à un même objet. Enfin, les attitudes mènent à l'action, elles sont une préparation spécifique à l'action et impliquent, par le fait même, une relation sujet-objet (Oleron, 1961; Rokeach, 1977; Shetch, 1973; Wrightsman, 1977). L'attitude devient plus positive après que l'objet d'attitude a été associé à une expérience agréable et, à l'inverse, elle devient plus négative lorsque associée à une expérience désagréable (Eisman, 1955; Lott, 1968; Razgrah, 1938, 1940; Radtke, 1967; Staats, 1958). Il apparaît donc possible de modifier une attitude dans le sens souhaité en associant l'objet d'attitude à une expérience agréable ou désagréable. Cette conception est à la base du principe d'acquisition et de changement d'attitude par conditionnement. L'activité d'apprentissage définie comme moyen utilisé par l'étudiant pour atteindre un objectif déterminé s'inscrit dans ce processus d'acquisition d'attitude.

En musique, l'activité d'apprentissage doit amener l'élève à développer une attitude affective face à la musique. Elle doit lui permettre de vivre l'expérience esthétique. C'est pourquoi la présente recherche s'intéresse à ce qui se passe chez l'apprenant; aux processus d'apprentissage visant à aiguiser la perception auditive afin de susciter chez l'élève du premier cycle du primaire une capacité de réaction affective. Elle vise à développer une attitude positive face à l'apprentissage de la musique.

Plusieurs taxonomies, dont celle du domaine cognitif (Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956), celle du domaine affectif (Krathwohl, Bloom & Masia, 1968), et celle du domaine psychomoteur

(Harrow, 1972; Simpson, 1966), ont servi d'outil de planification et d'évaluation de programme d'enseignement et d'activités d'apprentissage. La taxonomie utilisée dans cette recherche, pour planifier des activités d'apprentissage de l'expérience esthétique, est celle de l'expérience de Steinaker et Bell (1979), qui voit l'expérience d'apprentissage comme ne pouvant être comprise en fragmentant les composantes cognitives, affectives et psychomotrices. Cette taxonomie est un système descriptif, une ordonnance qui va du plus simple au plus complexe, fondée sur l'hypothèse qu'un comportement simple peut s'unir à d'autres comportements, également simples pour former un comportement plus complexe. Cette approche est à la base de la taxonomie de l'expérience qui propose de planifier, d'organiser le vécu d'événements d'apprentissage selon le concept de totalité d'implication de l'être dans l'expérience. Elle s'avère un outil efficace de planification pour des activités d'apprentissage vues en termes d'expériences esthétiques.

En somme, la problématique se présente de la façon suivante. En art, en musique plus précisément puisque c'est ce dont il s'agit dans le cadre de cette recherche, il ne s'agit pas de faire de l'enfant un musicien professionnel mais bien de lui donner le goût des formes sonores. Il s'agit de lui permettre de vivre de multiples expériences musicales afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène sonore (MEQ, 1980). Il s'agit de développer chez l'élève ses pouvoirs créateurs. La tâche consiste donc, dans un premier temps, à préciser ce qu'est l'expérience esthétique musicale afin de dégager les éléments d'une pédagogie esthétique musicale inspirée de la démarche de la création. Pour opérationnaliser

cette pédagogie, il s'agit de connaître les processus d'apprentissage et de comprendre leur mode de fonctionnement, d'identifier les techniques et stratégies qui les mettent en branle. Ceci nécessite une classification, une organisation séquentielle des actes à poser, du choix des moments et de la nature des processus à stimuler. Il s'agit, dans le cadre de cette recherche, de suggérer les stratégies de base de l'intervention éducative et de construire des activités d'apprentissage qui assureront le continuum de l'expérience esthétique.

Comment susciter chez l'élève du premier cycle du primaire des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son? Voilà la question qui demeure la préoccupation centrale de cette recherche.

Cette question amène à se demander: comment structurer les activités d'apprentissage pour aiguiser la perception auditive chez l'élève et susciter cette capacité de réaction affective? Dans quelle mesure l'utilisation de la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979), utilisée comme outil pour opérationnaliser ce contenu, s'avérera-t-elle un outil de planification communicable à une masse de personnes et applicable par ces mêmes personnes dans un court laps de temps? Voilà autant de questions auxquelles on tentera d'apporter des réponses dans le cadre de cette recherche.

La présente étude est une recherche descriptive en ce sens qu'elle ne cherche pas nécessairement à vérifier des hypothèses, ni à faire des prédictions, mais à décrire la réalité (Stephen, 1980). Elle tente, en effet, de décrire les conditions d'apprentissage du domaine affectif afin d'être en mesure de prévoir la nature de l'intervention en musique

au niveau du premier cycle du primaire.

Elle est une recherche de développement car elle se propose de faire l'étude de la réalité dans le but d'apporter des solutions, de susciter des changements et de développer de nouvelles approches (Tremblay, 1968).

Dans un premier temps, l'examen des diverses conceptions de l'esthétique nous amènera à mieux cerner le concept de l'expérience esthétique et à mieux le définir. Par la suite, l'étude des diverses théories de l'esthétique contemporaine permettra de dégager les éléments d'une éducation esthétique vue comme processus de formation de la personnalité, de développement de l'esprit.

CHAPITRE II

DÉFINITION DU CONTENU ET IMPLICATION

Notion de l'expérience esthétique et de ses deux composantes: la perception et la réaction esthétique

Notre but ici est de comprendre les caractéristiques de l'expérience esthétique afin de pouvoir les développer par une action éducative appropriée.

La vie est imprégnée de mouvements: instabilité-stabilité, tension-détente, agitation-calme. C'est ce qu'il convient d'appeler le rythme de l'existence organique. L'art apparaît un moyen d'entrer en contact avec la vie. Il est un moyen d'aiguiser la sensibilité et la perception et vise à imprimer des sentiments. Il devient une source de dépassement à travers la création en fournissant une vision du monde basée sur l'intuition (Bergson, 1958). En effet, l'art offre les conditions qui font naître le sentiment, l'émotion et qui permettent l'exploration et la compréhension de l'expérience humaine. C'est ce que l'on appelle l'expérience esthétique qui est reliée à l'expérience humaine dans sa signification du mouvement, de la vie (Dewey, 1934).

L'éducation artistique est une éducation du sentiment qui vise le développement de la sensibilité chez l'enfant. Elle veut l'amener à vivre une expérience esthétique: cette aptitude à percevoir les qualités expressives de l'art et à réagir à leurs pouvoirs (MEQ, 1980). La perception et la réaction sont deux comportements reliés à toute

expérience esthétique. Il ne s'agit pas là de phénomènes distincts se produisant l'un à la suite de l'autre. En effet, la réaction devient une partie intégrante de la perception, elle ne se produit pas isolément, mais dépend de la perception (Broudy, 1964; Delorme, 1982; Dewey, 1958; Langer, 1957; Reimer, 1976; Schoen, 1932; Wittig, 1980).

Définissons d'abord la première composante de l'expérience esthétique: la perception esthétique.

Il existe, chez l'être humain, cette capacité de pouvoir percevoir le mouvement comme porteur de signification, de puissance expressive et de pouvoir y réagir. On retrouve également chez l'individu la capacité de transformer, d'interpréter cette signification du mouvement en forme expressive, ce qui lui permet de créer (Dewey, 1958; Langer, 1957). Parce que le son est senti, la perception esthétique musicale est une perception émotive. Quand on perçoit esthétiquement on devient plus sensible à la dimension de l'affectivité musicale; tous les aspects d'une oeuvre sont perçus comme expressifs. On saisit la courbe de la mélodie, le mouvement continu du rythme et l'équilibre de la forme. On perçoit le sentiment contenu dans l'interrelation dynamique de ces éléments. Il s'agit d'une ouverture libre aux qualités expressives des sons. Ce que l'on perçoit dans la musique c'est par exemple l'incertitude du mouvement qui va d'une cadence rompue à l'aboutissement d'une cadence parfaite. C'est en quelque sorte une perception anticipatrice qui suscite des attentes, provoque des moments d'incertitude par rapport à ce qui s'enchaîne naturellement et nous amène à éprouver un sentiment d'identification à la musique que l'on écoute. On se sent submergé par la puissance expressive de ce que l'on entend. On anticipe les changements

de mouvements de la mélodie et les modifications harmoniques. Ces tensions sont significatives parce que semblables aux manières d'être du sentiment humain (Langer, 1957).

L'action perceptive telle que décrite précédemment est un comportement pouvant être enseigné, influencé. Il s'agit en effet d'un processus d'exploration, de recherche et de découverte du pouvoir esthétique de la musique: pouvoir rattaché aux qualités expressives des sons menant à des intuitions. On enseigne la perception pour susciter la réaction (Reimer, 1976).

Pour ce qui est de la deuxième composante de l'expérience esthétique: la réaction, il s'agit d'un phénomène totalement subjectif ne pouvant et ne devant être enseigné. C'est la perception seulement qui provoque la réaction. Il s'agit d'une réaction à la perception des éléments constitutifs de la musique où toute idée de jugement doit être exclue. La réaction esthétique est l'agir en présence du contenu émotif de la musique. L'art vise à être compris. Sa fonction est d'agir en présence du contenu émotif de l'univers. Elle est le moyen par lequel certaines significations du monde parviennent jusqu'au domaine de la connaissance objective. La réaction esthétique musicale devient cette compréhension de l'univers subjectif, en accord avec les sentiments de celui qui perçoit. Le plaisir que la réaction esthétique provoque est la joie de cette connaissance, de cette révélation de la nature de la réalité humaine (Langer, 1957). Il s'agit d'entendre ce qui se passe dans une mélodie, de sentir ce que l'on entend.

Le résultat de ces deux composantes: la perception et la réaction esthétique, produit cette empathie, cette identification, cette projection

de soi dans l'objet auquel on réagit; c'est une rencontre avec les sens; c'est l'expérience esthétique.

Orientation pédagogique de l'enseignement de la musique: processus de création

Pour participer au plaisir esthétique il faut un entraînement, une éducation qui fournissent toutes les occasions possibles à la perception esthétique de s'exercer, et ce, dans un contexte qui permet, encourage l'éclosion de la réaction esthétique. Pour réaliser cet entraînement, nous suggérons une éducation musicale constituée d'expériences esthétiques musicales multiples. On recommande une action éducative efficace qui va favoriser chez l'élève une ouverture libre, une tendance à l'approche envers la musique.

Un regard sur l'orientation pédagogique de l'enseignement de la musique permettra d'identifier les conditions d'apprentissage menant à cette formation de la sensibilité.

Il a fallu un siècle pour aboutir à une coopération internationale dans le sens de l'éducation par l'art en tant que moyen de formation de l'homme, de sa personnalité et de ses attitudes par rapport à l'univers. Des diverses théories de l'esthétique s'est dégagée, petit à petit, une pédagogie esthétique visant le développement de la sensibilité, l'élargissement de la connaissance et l'épanouissement de l'imagination vus comme processus de développement de la personnalité. Le processus de développement de la personnalité est vu ici comme une synthèse des quatre éléments suivants liés entre eux: la faculté de percevoir, la faculté d'éprouver, la faculté de comprendre et la faculté de créer. On reconnaît donc là l'importance de développer, d'une façon égale, les

facultés de penser, sentir, percevoir et d'établir ainsi l'équilibre entre l'intellect et les émotions (Lowenfield, 1958; Wojnar, 1963). En partant de l'immanence d'un minimum de capacités créatrices présentes chez les humains, on peut établir une corrélation entre le processus de développement général de l'homme et l'épanouissement de ses facultés créatrices. On peut ainsi établir les fondements d'une éducation esthétique musicale offrant à la sensibilité esthétique des occasions exceptionnelles, multiples de se développer.

L'évolution pédagogique de ces dernières années s'inspire en effet de la démarche de la création ou de la résolution de problème. Ce qui a permis de construire de nouveaux postulats de travail et de nouvelles techniques d'interventions éducatives. Ainsi la nouvelle pédagogie musicale, axée sur une démarche de création, met l'emphase sur l'exploitation et l'organisation de solutions sonores par l'élève (MEQ, 1980).

Envisagée sous un certain angle, la créativité ne se produit pas spontanément (Aznar, 1971; DeBono, 1969; Gordon, 1968; Guilford, 1970; Torrance, 1970; Watts, 1971). La créativité implique une démarche comprenant diverses phases ou étapes.

La première étape, la préparation, est l'entrée en contact avec le médium. La deuxième étape, la participation, est la visualisation du médium. C'est un effort concentré pour résoudre le problème. C'est à ce moment que les éléments inconscients, irrationnels entrent en jeu pour permettre de réorganiser la pensée, de trouver de nouvelles pistes, de nouvelles orientations. On doit, à cette étape, prendre le temps de laisser venir les réponses; ce temps d'arrêt est l'incubation. Vient ensuite la troisième étape, la manipulation. C'est l'émission d'idées

de solutions possibles. On a le sentiment d'aboutir à quelque chose de valable malgré l'incertitude; c'est l'illumination. A la troisième étape, l'élaboration, on organise, on mène à terme l'idée, la tâche en un produit fini. Vient ensuite, en cinquième étape, l'évaluation; ce regard sur le produit fini, cette phase où l'on doit faire accepter l'idée.

La créativité apparaît ici comme la capacité d'un individu de pouvoir réorganiser et représenter des éléments de façon nouvelle. Cela correspond à l'interaction personnelle avec une idée, un matériel, ou une situation. Ce n'est pas nécessairement quelque chose de complètement nouveau en termes d'expérience humaine, mais plutôt quelque chose qui est unique pour chaque individu. L'horizon de l'individu s'élargit lorsque ce dernier est mis en contact avec de nouvelles idées, de nouvelles occupations, de nouvelles relations sociales, ou un nouvel environnement. C'est alors que le processus de la création est enclenché, d'où l'importance d'une pédagogie musicale axée sur l'exercice de la création. On développera ainsi chez l'enfant sa personnalité, ses pouvoirs créateurs et son esprit d'ouverture face au monde, à son environnement sonore en particulier.

Chaîne de communication musicale

Cette nouvelle conception de la pédagogie musicale nous amène à revenir au coeur de la création musicale, à la source: le son (Paynter, 1972; Schafer, 1970; Val Marsh, 1970). "La musique est essentiellement une succession de sons et de silences choisis et organisés par des individus (compositeurs), avec des buts expressifs et en vue d'être écoutés" (Guide du ministère, p. 1).

Leipp (1980) nous dresse un tableau de ce qu'est la chaîne de communication musicale. Une brève description de cette chaîne nous permettra de mieux cerner le phénomène sonore, de mieux saisir ce qu'est la perception auditive musicale.

Ce modèle de fonctionnement du système de communication, élaboré par Leipp (1980) comprend:

1. un émetteur: le cerveau du compositeur, après un long apprentissage des sons musicaux, imagine un message, une idée musicale qu'il transmet au moyen d'un code, la partition. L'exécutant, dans la mesure où il connaît le code, déchiffre la partition. Celle-ci représente un programme de mouvements en fonction duquel l'exécutant envoie à ses muscles un certain nombre d'ordres se traduisant en forces fournies par les muscles qui, eux, agissent sur une machine à faire des sons, l'instrument de musique;

2. un canal: les vibrations vont directement et quasi instantanément dans l'oreille du récepteur, c'est la salle de concert ou tout autre moyen technique d'enregistrement;

3. un récepteur: il comprend un capteur: l'oreille humaine et un centre de traitement de l'information: le cerveau. Ce qui permet d'entendre, c'est-à-dire de laisser défiler et s'effacer successivement toutes les séquences sonores sans rien retenir. Ce qui permet également d'écouter et de retenir. En effet lorsqu'un événement sonore se produit plusieurs fois, de façon similaire, on procède à une opération consistant à comparer ces événements sonores, à en repérer les traits communs. Ce processus de comparaison constitue un stéréotype qu'on conserve et qui permet de reconnaître le même événement ultérieurement. Cette opération

est quasi instantanée et permet de porter un jugement, c'est-à-dire de comparer des normes apprises et mémorisées avec ce qui entre actuellement dans le capteur. Ces normes, étant purement arbitraires et conventionnelles, supposent des conventions entre émetteur et récepteur.

Ces diverses considérations nous éclairent sur la perception esthétique. En effet nous jugeons et confrontons avec nos références personnelles. Il n'est pas étonnant que les musiques étrangères, nouvelles, concrètes et autres, nous échappent car nous ne possédons pas les données qui nous permettraient de les apprécier. "On comprend pourquoi tous les systèmes musicaux, toutes les gammes, tous les instruments sont bons si on subit un conditionnement, une initiation suffisante" (Leipp, 1980, p. 103). Pour ce qui est de la perception des sons, le fonctionnement et les propriétés du cerveau sont encore peu connus. Ce que l'on sait c'est que la façon dont le cerveau perçoit le phénomène sonore a des répercussions sur tout le comportement de l'individu (Leipp, 1980).

Ce mode de fonctionnement auditif correspond au mécanisme sensoriel de base dont voici une brève description.

> Pour que fonctionne un sens donné, il semble nécessaire qu'une certaine séquence d'événements se déroule, quelle que soit la sensation décrite. Premièrement un stimulus approprié à ce sens doit avoir une intensité suffisante pour être capté. Ce signal est capté par un récepteur (une cellule nerveuse spécialisée dans cette tâche) et transmis au cerveau par le système nerveux périphérique (somesthésique). Le signal active alors une partie spécifique du cerveau qui enregistre le signal comme une sensation: la sensation ne se produisant que lorsque le signal a atteint le cerveau. (Wittig, 1980, p. 64)

La sensation ne fait qu'informer l'individu sur les stimuli de son environnement, c'est la perception, ce processus de détection,

d'identification et d'appréciation des stimuli qui rend les messages sensoriels significatifs pour l'individu.

Voyons maintenant comment le stimulus "son" peut agir sur le comportement de l'homme. D'abord tout stimulus peut avoir deux effets sur le comportement (Strongman, 1978). En effet, il agit directement comme renforcement pour tout comportement à venir. De plus le même stimulus suscite une réponse, ou un ensemble de réponses immédiates de l'organisme. Ces réponses inconditionnées (innées) ou conditionnées (apprises) constituent la réaction sensorielle, immatérielle, significative pour l'individu: c'est l'émotion. Partant de là, il devient nécessaire de définir le concept émotion comme une prédisposition innée, intrinsèque, à répondre à certains stimuli. En effet, l'organisme étant dynamique plutôt que statique, le changement de conditions, ainsi que les changements physiologiques ou comportementaux, ou la connaissance de ces changements peuvent affecter les réponses subséquentes aux stimuli (Izard, 1972).

Ces considérations sur le phénomène de perception et son caractère réactif et émotionnel, démontrent l'importance, la nécessité pour l'apprentissage de l'émotion esthétique en musique de vivre des expériences où l'on mettra l'accent sur les caractéristiques du stimulus: le phénomène sonore et la relation entre ce stimulus et la réponse désirée: l'émotion esthétique, cette attitude d'ouverture, d'approche, de totalité d'implication de l'être dans l'expérience. Il n'y a que très peu à faire avec l'émotion elle-même, mais beaucoup dans l'entraînement aux diverses alternatives de réactions émotionnelles. On suggère, pour une éducation de l'émotion, le conditionnement et

l'expression émotionnelle (Peter, 1970). Le conditionnement est vu ici comme un processus par lequel un organisme apprend à répondre d'une manière particulière à un stimulus qui, auparavant, ne produisait pas cette réponse (Wittig, 1980). Plusieurs psychologues voient en effet le processus de conditionnement comme étant directement éducatif et considèrent que toute éducation peut même être vue en termes de conditionnement (Bruner, 1964; Gordon, 1971; Skinner, 1968). Ceci amène à suggérer, pour l'apprentissage de l'émotion esthétique en musique, l'utilisation de la technique de conditionnement. Il s'agit en effet de mettre en place des stimuli qui provoqueront la réponse désirée: l'émotion esthétique. On utilisera donc un matériel sonore susceptible d'être perçu esthétiquement par l'élève et capable de provoquer chez lui l'émotion esthétique, cette réaction au pouvoir expressif de la musique.

L'activité perceptive s'accroît avec l'âge. On constate que les petits perçoivent d'une façon syncratique, globale, ou par accumulation de détails non reliés entre eux (Piaget, 1962). C'est pourquoi en éducation à l'émotion esthétique on utilisera un matériel sonore pouvant être perçu par le jeune élève, c'est-à-dire pour ses qualités sonores immédiates apparentes sans accorder beaucoup d'attention à l'organisation interne et à la relation des sons entre eux. On écoute le son, sa texture, son intensité, son timbre. Cela fait sentir le son plutôt que d'écouter le son.

Les études sur la perception musicale chez l'enfant révèlent que, dans l'éducation de la sensibilité esthétique, l'assimilation du langage musical et la perception des structures rythmique et thématique ne sont

pas suffisantes pour faire naître l'émotion esthétique. Il appert que la réaction affective dépend essentiellement du tempérament et du goût. Néanmoins la perception et la connaissance sont nécessaires pour dépasser le stade des émotions sensorielles et épanouir la sensibilité esthétique (Zenatti, 1969). Dans l'apprentissage de l'émotion esthétique, comme dans tout apprentissage, l'élément affectif est indissociable de l'élément cognitif. L'un constitue la dynamique, l'autre forme la structure d'un schème d'assimilation (Piaget, 1962). Dans cette perspective, l'émotion esthétique en musique est liée à la compréhension musicale et toute la connaissance nouvelle vient l'enrichir et la diversifier. En effet le passage d'un stade musical à un autre plus élevé dépend non seulement de l'évolution génétique, mais de la formation culturelle. Ceci nous démontre bien le rôle de l'éducation, du conditionnement dans l'acquisition d'un agir en présence de la musique, de développer cette capacité de réagir aux qualités expressives de la musique.

Ces diverses considérations démontrent que, dans le développement émotionnel, certaines réponses aux stimuli sont innées, d'autres acquises. Cette recherche s'intéresse particulièrement aux facteurs qui influencent l'acquis de l'émotion esthétique musicale, cette réaction à la perception esthétique. Elle tente d'opérationnaliser l'apprentissage de l'expérience esthétique en musique chez les jeunes élèves du niveau primaire en appliquant à cet effet le principe du conditionnement et autres dans une forme systématique de planification qui sera présentée dans le prochain chapitre.

CHAPITRE III

DÉFINITION DU MODÈLE DE PLANIFICATION

Dans l'apprentissage de l'émotion esthétique et le développement de la créativité, il existe un ensemble de principes, de connaissances et de techniques qui permettent d'intervenir de plus en plus systématiquement et de plus en plus efficacement. On a largement démontré la nécessité de planifier son intervention éducative pour réaliser des objectifs d'apprentissage précis (Bloom, 1956; Dewey, 1917; Krathwohl, 1968; Mager, 1978; Steinaker & Bell, 1979). Un des buts de l'enseignement est de préparer l'élève à utiliser la connaissance acquise. Il faut faire en sorte qu'à la fin d'un cours l'étudiant ait l'attitude la plus favorable possible envers la spécialité enseignée. Il s'agit de faire en sorte qu'il se souvienne de ce qu'il a appris et qu'il désire en savoir davantage (Mager, 1978).

Rappelons ici un des objectifs visés par l'éducation esthétique musicale. Il s'agit d'amener l'élève à développer une attitude affective favorable face au phénomène sonore et à développer son pouvoir créateur. Pour réaliser cet objectif d'enseignement musical, il convient donc de bien planifier son intervention ainsi que le déroulement de l'activité d'apprentissage. Il s'agit de définir l'objectif de l'activité d'apprentissage, de décrire les principes et les comportements reliés à l'apprentissage, d'établir les méthodes d'intervention capables d'aider à réaliser cet objectif. Voilà pourquoi cette recherche se

propose d'élaborer les conditions d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique. Elle présente le processus d'apprentissage mis en corrélation avec le processus de création, elle propose également une planification des stratégies d'apprentissage, des stratégies d'enseignement et d'évaluation.

Présentation de la taxonomie de l'expérience

Dans la présente démarche, l'outil utilisé pour réaliser la planification d'activités d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique est la taxonomie de Steinaker et Bell (1979). Ce modèle est privilégié parce qu'il présente l'élaboration et la classification précises des événements de l'apprentissage en termes d'expérience et qu'il constitue, de ce fait, un moyen efficace pour opérationnaliser l'expérience esthétique en musique.

Pour les auteurs, et c'est là un aspect essentiel en musique, une expérience d'apprentissage,ou autre, ne peut être comprise en fragmentant les composantes cognitive, affective et physique. C'est sous l'angle de la totalité d'implication de l'être dans l'expérience qu'ils nous proposent de planifier, d'organiser le vécu d'événements d'apprentissage. La définition de l'expérience de Webster "an actual living through event or event" (Steinaker & Bell, 1979), sert de définition de base à cette taxonomie. L'expérience est la façon de se comporter, de vivre un ou des événements, de "passer à travers". En effet, les événements de notre passé sont reliés les uns aux autres. L'individu apporte, dans une nouvelle expérience, la somme des activités antérieures. L'expérience est un continuum qui va de la perception sensorielle du stimulus qui amène la possibilité de progresser dans l'expérience, permettant ainsi

de tracer comme une courbe de progression de la participation et de l'identification à l'expérience, à l'événement d'apprentissage. Différents aspects de l'événement vécu ont des impacts dans la constitution interne de la personnalité et dans le comportement. On fait le lien entre ce qu'on vit présentement et les expériences passées. On a besoin de relater à d'autres cette expérience que l'on est en train de vivre, c'est la dissémination. Quelle que soit la réaction à un événement, positive ou négative, elle peut être analysée en tenant compte des cinq étapes suivantes: l'exposition, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination (Steinaker & Bell, 1979).

Les dimensions d'une expérience, le résultat complet, sont quelque chose d'immatériel, de l'esprit, du sentiment. On part du fait, de la conviction que chaque expérience implique l'être dans sa totalité, pour définir ce qu'est l'expérience: "a hierarchy of stimuli, interaction, activity and response within a scope of sequentially related events beginning with exposure and culminating in dissemination" (Steinaker & Bell, 1979). La taxonomie de l'expérience se veut un ajout, une consolidation de la taxonomie du domaine affectif de Krathwohl (1964) et du domaine cognitif de Bloom (1956), parce qu'elle présente une synthèse des éléments cognitifs, affectifs et psychomoteurs du processus d'apprentissage. Elle propose en effet de planifier les événements d'apprentissage dans un contexte de totalité d'implication de l'être dans l'activité, dans l'expérience d'apprentissage, sans séparer les éléments cognitifs, affectifs et psychomoteurs.

Lien entre la taxonomie et le processus de création. Cette optique de planification, cette préoccupation de totalité et cette visée d'expérience séquentielle d'apprentissage font de la taxonomie de Steinaker et Bell (1979) un modèle approprié au développement, chez l'élève, du processus de création présenté plus tôt lui aussi comme une démarche séquentielle, comme une série d'étapes que l'on peut identifier, ordonner, planifier. La taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979) fournit donc le cadre d'une progression logique où chaque étape du processus de création est facilement identifiable. Si bien que l'utilisation de cette taxonomie, pour planifier les activités d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique, permet de vivre étape par étape l'exercice de la création; les cinq étapes du processus de la création s'accordent avec les cinq catégories de la taxonomie. Voici un tableau (Tableau 1) présentant le processus de la création accordé aux étapes de la taxonomie.

Taxonomie de l'expérience et principes d'apprentissage. Les activités d'apprentissage, lorsqu'elles sont planifiées, ont plus de chances de fournir le soutien requis pour aviver, favoriser les processus d'apprentissage. Dans le présent cas, ces activités doivent être organisées de façon à établir une attitude favorable chez l'étudiant. Par ailleurs, on sait qu'acquérir ou changer une attitude dépend habituellement du succès obtenu à la suite du choix d'une action personnelle. En apprentissage, la planification doit rendre possible un tel succès, ou tout au moins donner l'occasion d'en faire l'expérience (Gagné, 1976). Dans la planification de l'activité d'apprentissage, la connaissance des principes d'apprentissage permet d'identifier adéquatement le comportement

Tableau 1

Processus de la création accordé à la taxonomie de l'expérience

(Steinaker & Bell, 1979)

Niveaux de la taxonomie		Processus de création
I.	Exposition	1. Préparation, entrée en contact avec le médium.
II.	Participation	2. Participation, visualisation du médium, effort concentré sur le médium en vue d'un produit. Incubation.
III.	Identification	3. Manipulation, illumination, émission d'hypothèses.
IV.	Intériorisation	4. Elaboration et organisation en un produit fini.
V.	Dissémination	5. Evaluation, regard sur le produit fini. Phase où on fait accepter le produit fini.

impliqué dans la séquence d'apprendre. Elle guide le choix de l'action éducative et le moyen de l'appliquer pour promouvoir l'apprentissage nécessaire.

Pour Steinaker et Bell (1979), les principes d'apprentissage peuvent être présents à plus d'un niveau de la taxonomie. Ainsi chaque principe est placé dans une étape spécifique de la taxonomie parce que c'est à ce niveau que son utilisation est le plus fondamentale, le plus nécessaire. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne puisse pas être présent à un niveau précédent ou suivant dans la taxonomie. Cette organisation taxonomique des principes d'apprentissage se veut une aide pour la planification d'expériences dans une option d'implication totale de l'être. Ainsi chacun des principes d'apprentissage identifié comme base de l'intervention pédagogique peut être utilisé hiérarchiquement dans une séquence logique accordée aux cinq étapes de la taxonomie de l'expérience. Voici d'ailleurs cette répartition des principes d'apprentissage (Tableau 2).

Taxonomie de l'expérience et stratégies d'apprentissage. Plusieurs auteurs ont illustré ce qui se passe à l'intérieur de l'organisme, c'est-à-dire les opérations mentales intervenant durant l'apprentissage (Bloom, 1964; Buckhart de Taylor, 1971; Hughes & Miller, 1969; Taba, 1967). Ils démontrent tous l'importance de bien visualiser tous les aspects du processus. En effet, la connaissance de ces opérations mentales permet d'identifier les besoins de l'élève parce qu'elle attire l'attention sur les actions, stratégies et habiletés impliquées dans l'acte d'apprendre.

Tableau 2

Principes d'apprentissage accordés à la taxonomie de l'expérience

Niveaux de la taxonomie		Principes d'apprentissage
I.	Exposition	-motivation extrinsèque -focalisation -niveau d'anxiété
II.	Participation	-guidance de l'apprentissage -exploration-signification -anticipation du succès
III.	Identification	-implication personnelle -connaissance résultat -renforcement de la réponse
IV.	Intériorisation	-surapprentissage -transfert intrinsèque -conscience
V.	Dissémination	-transfert extrinsèque -récompense -motivation intrinsèque

La taxonomie de l'expérience permet de situer, à chaque étape de l'expérience, les opérations mentales mises en branle, informant ainsi sur les comportements attendus de l'élève. Le fait de savoir ce qui se passe à chaque étape du processus, facilite la planification d'activités susceptibles de déclencher le fonctionnement mental qui mène à la pratique de la création. On reconnaît l'importance de bien situer le niveau d'apprentissage afin de ne pas passer outre aux divers préalables nécessaires pour l'atteinte de l'objectif visé. Voici donc un tableau représentant les stratégies d'apprentissage insérées aux cinq catégories de la taxonomie de l'expérience (Tableau 3). Cette classification est tirée des modèles de Hughes, Miller, Buckhart (Eberle, 1969, cité dans Paré, 1976).

Taxonomie de l'expérience et stratégies d'enseignement. Connaître les processus d'apprentissage et comprendre leur mode de fonctionnement permet d'identifier les techniques et stratégies qui les mettent en branle, ce qui correspond à l'application des principes d'où résulte l'apprentissage. La classification proposée par la taxonomie assure le continuum de l'expérience par son organisation séquentielle des actes à poser, le choix des moments et la nature des processus à stimuler, à déclencher. Elle suggère un grand nombre de stratégies de base accordées aux cinq étapes de la taxonomie. Il est à noter qu'un bon cours peut très bien ne pas utiliser toutes les stratégies proposées à chaque niveau de la taxonomie et probablement pas non plus toutes les stratégies énumérées pour vivre pleinement l'expérience d'apprentissage.

Tableau 3

Stratégies d'apprentissage accordées à la taxonomie de l'expérience

Niveaux de la taxonomie	Stratégies d'apprentissage
I. Exposition	-sentir -percevoir -discriminer -identifier -se rappeler, se souvenir, réfléchir -rétablir
II. Participation	-comparer, contraster -analyser -organiser -explorer -inférer
III. Identification	-évaluer -juger -intégrer -abstraire -faire des hypothèses -découvrir -définir
IV. Intériorisation	-généraliser -faire une hypothèse -inventer -créer
V. Dissémination	-communiquer -débattre -influencer -démontrer -présenter -motiver

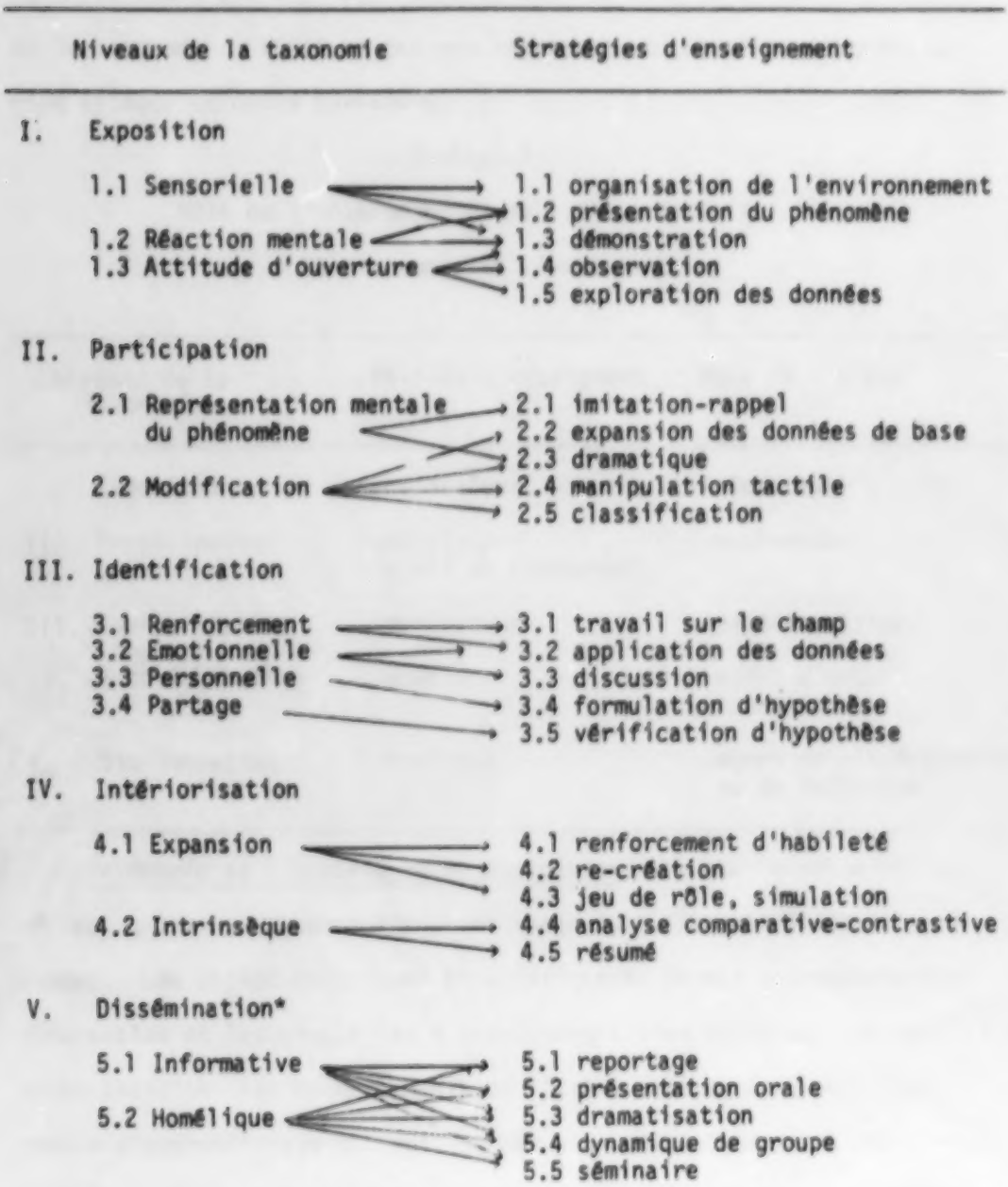
Cette présentation des stratégies, associée aux étapes de la taxonomie, est limitée et se veut un point de référence pour les enseignants. Bien que l'on reconnaisse une variété d'autres stratégies servant les mêmes fonctions, les stratégies proposées ici à chaque niveau de la taxonomie correspondent au rôle de l'enseignant et à la classification de ce rôle dans la taxonomie (Tableau 4).

Taxonomie de l'expérience et rôle de l'enseignant et de l'élève. Steinaker et Bell (1979) nous présentent les divers rôles de l'enseignant et de l'élève susceptibles de rendre plus efficace leur intervention pédagogique. Ces rôles changent au fur et à mesure que l'expérience d'apprentissage se vit et que l'élève avance progressivement dans l'expérience. De plus, dans une situation de groupe, les élèves peuvent être à différents niveaux de l'expérience, il est donc important que l'enseignant soit attentif et flexible dans ses interventions avec les sous-groupes. A chaque étape de la taxonomie et selon la progression de l'implication de l'élève dans l'expérience, le rôle de l'enseignant passe de motivateur à celui d'agent de changement, à celui de soutien et de critique et cela à chaque étape de la taxonomie (Tableau 5).

Le rôle de l'élève est au départ un rôle de récepteur, un rôle passif, il évolue progressivement en celui d'explorateur, d'expérimentateur à celui d'agent actif de diffusion. Ainsi, l'enseignant conscient de ces changements de fonction peut planifier les activités et ses interventions en accord avec les besoins de l'élève et peut choisir des stratégies d'enseignement appropriées à chaque niveau de la taxonomie. Les stratégies mises en oeuvre pour s'accorder à chaque rôle ne sont pas statiques et peuvent être différentes d'une activité à l'autre.

Tableau 4

Stratégies d'enseignement accordées à la taxonomie de l'expérience



*Ces stratégies peuvent s'appliquer à l'un ou l'autre des deux niveaux de dissémination.

Pour qu'une expérience d'apprentissage soit bien planifiée, la taxonomie permet de bien visualiser ce que l'enseignant et l'élève doivent faire dans les rôles qui leur sont dévolus tout au long et à chaque séquence de la taxonomie. Voici un tableau représentant ces rôles accordés aux cinq catégories de la taxonomie.

Tableau 5

Rôle de l'enseignant et de l'élève intégré à la taxonomie de l'expérience

Niveaux de la taxonomie	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève
I. Exposition	-motivateur	-récepteur
II. Participation	-catalyseur agent de changement	-explorateur
III. Identification	-modérateur	-expérimentateur
IV. Intériorisation	-soutien	-agent d'auto-formation
V. Dissémination	-critique	-agent de dissémination ou de diffusion

Taxonomie de l'expérience et évaluation. Pour un enseignant efficace, chaque séquence d'apprentissage doit être planifiée soigneusement. Les objectifs doivent être définis en termes de comportements observables et les stratégies d'enseignement bien définies. On doit en effet anticiper les comportements de l'élève tout au long de l'expérience d'apprentissage qui doit se dérouler adéquatement. L'enseignant doit être alerte face aux changements de comportement que lui impose son changement de rôle qui va de motivateur au tout début de l'expérience

pour devenir catalyseur puis modérateur et ensuite soutien, pour finalement être un rôle de critique. Tout au long de l'expérience, l'enseignant doit être attentif aux besoins individuels de l'élève afin d'être en mesure de vérifier si ce dernier a appris, de façon fonctionnelle, l'habileté, le concept et surtout si l'élève a bien développé l'attitude d'ouverture souhaitée. C'est l'évaluation.

A la démarche disciplinaire et pédagogique en art, volet musique, telle que décrite antérieurement dans ce travail, s'associe une démarche d'évaluation formative. Elle est centrée sur l'acte d'enseigner-apprendre lui-même et sur la réalisation des objectifs. C'est une procédure continue d'interventions pédagogiques organisées, planifiées dans le temps en vue d'un jugement à porter et de décisions à prendre pour permettre à l'élève de réaliser le plus efficacement les objectifs de développement de la sensibilité esthétique. L'évaluation, ainsi vue comme processus, regarde l'acte d'enseigner-apprendre comme une entité avec, à la base, les questions suivantes: pourquoi? comment l'apprentissage se fait-il? quelles méthodes ou stratégies sont les plus efficaces pour réussir l'apprentissage?

La taxonomie de l'expérience fournit un cadre organisationnel pour le processus d'évaluation et un moyen d'analyse professionnelle du processus d'enseigner-apprendre. Elle propose un modèle où l'auto-évaluation de l'enseignant est vue comme processus pendant lequel il tente d'isoler et d'identifier tous les éléments qui encouragent, facilitent,ou qui nuisent à l'évolution, au développement de l'élève dans son apprentissage. L'enseignant utilise cette auto-évaluation pour améliorer la qualité des actes subséquents «enseignement-apprentissage».

Ce modèle taxonomique est fonctionnel, facile à apprendre et à utiliser. En effet, un atelier de quatre à huit heures suffit à un enseignant pour maîtriser ce modèle (Steinaker & Bell, 1979). Ce modèle d'auto-évaluation de l'enseignant est constitué de plusieurs éléments dont voici une brève description.

Premièrement, l'enseignant doit posséder une bonne connaissance de la taxonomie de l'expérience. Il doit être capable de relier, d'une façon fonctionnelle, les catégories de la taxonomie aux principales parties constituantes de l'acte d'enseigner-apprendre. Il doit être capable de reconnaître à quel moment de la séquence de l'activité d'apprentissage se fait le changement d'un niveau à un autre de la taxonomie et quelles stratégies accompagnent ce changement. Il a donc besoin de connaître les catégories de la taxonomie associées au degré d'intériorisation, d'identification de l'élève à l'objet d'apprentissage et d'en reconnaître la progression à travers la taxonomie. Cette reconnaissance pourrait d'abord se faire sur un enregistrement. Il s'avère en effet que l'enregistrement d'une leçon est un excellent moyen pour permettre l'apprentissage puis la réalisation de l'auto-évaluation de l'enseignant.

Deuxièmement, une bonne compréhension des stratégies d'enseignement s'avère être la clé de l'auto-évaluation de l'enseignant. En effet, lorsque l'enseignant écoute l'enregistrement de la leçon il faut qu'il soit capable d'identifier la stratégie utilisée de façon à pouvoir analyser le processus, c'est-à-dire la façon dont s'effectue l'acte d'enseigner-apprendre. On fait référence ici aux stratégies d'enseignement mentionnées au Tableau 4. Une certaine familiarité à identifier

ces stratégies, puis à les traduire à l'aide de codes, est nécessaire pour arriver à une utilisation fonctionnelle de ce modèle d'auto-évaluation.

Comme décrit précédemment, le rôle de l'enseignant change au fur et à mesure que la séquence d'apprentissage progresse dans la taxonomie. Pour réaliser adéquatement l'auto-évaluation de son intervention, l'enseignant doit être familier avec le modèle du rôle de l'enseignant-élève proposé par la taxonomie de l'expérience, tel que décrit au Tableau 5. Il doit reconnaître comment, subtilement, ces rôles changent au fur et à mesure que la leçon se déroule. Il doit pouvoir entendre, sur un enregistrement de la leçon, et visualiser ces changements de rôle. Toutefois, ce modèle des rôles de l'enseignant et de l'élève n'est pas intégré au système de codage. Il sert cependant à signaler à l'enseignant le moment d'effectuer le changement de stratégies nécessaire et apporte ainsi une autre dimension à l'auto-évaluation de l'enseignant.

Le système de codage utilisé ici pour l'auto-évaluation de l'enseignant doit être compréhensible, clair et facile à utiliser. Il en est ainsi du système proposé à l'intérieur de la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979). Une bonne connaissance de la taxonomie ainsi que des stratégies d'enseignement qu'elle propose s'avère nécessaire pour procéder au codage. Voici une figure représentant un exemple d'une leçon codée (Figure 1).

Le codage ainsi représenté est fait en fonction d'une leçon de 20 minutes. Les minutes sont indiquées à gauche sur la figure. Les numéraux 1.1 et 1.2, jusqu'à 5.5 correspondent au Tableau 4. Une fois ce système de codage compris, l'étape suivante consiste à écouter

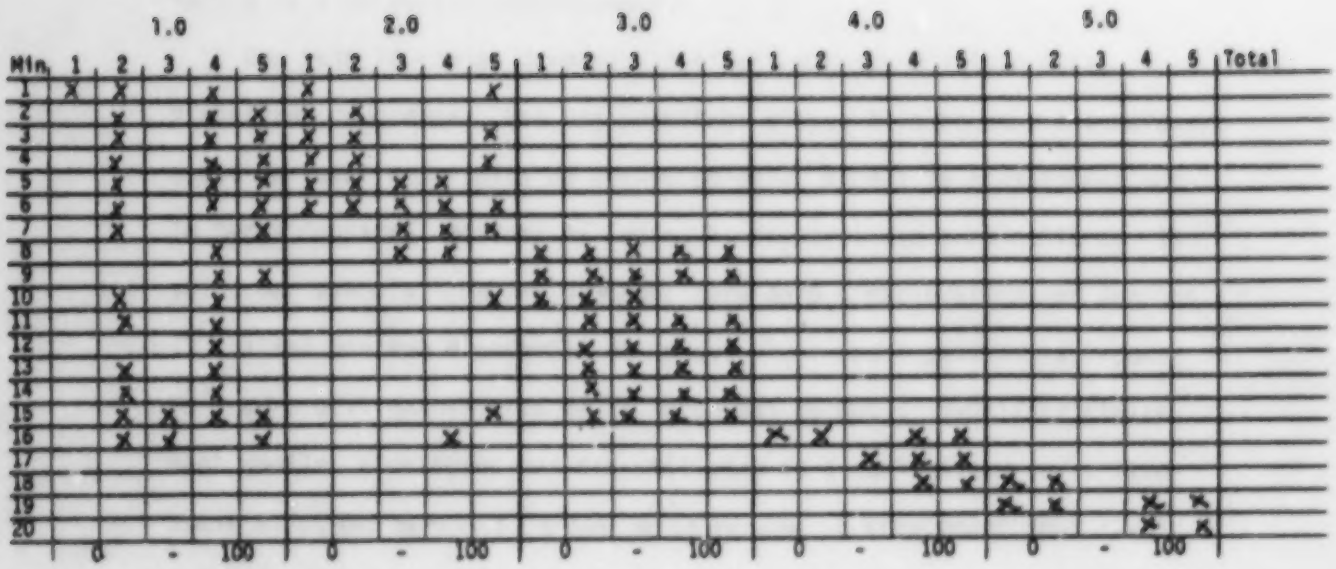


Figure 1. Exemple d'une leçon codée (tiré de Steinaker & Bell, 1979).

l'enregistrement de la leçon et à coder ainsi le processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant fait un trait dans le carreau pour chaque stratégie utilisée, et cela pendant un nombre de minutes précis. Evidemment, plus ce système est utilisé fréquemment, plus il devient facile de s'en servir efficacement.

Une fois le codage terminé, il s'agit ensuite d'interpréter, d'analyser ce codage. Une des premières choses à faire pour l'enseignant c'est le total des traits de chaque colonne, ce qui le renseignera sur le temps consacré, pendant la leçon, à une stratégie particulière. Il sait, par exemple, combien de temps aura duré l'exploration des données. Il a ainsi une vue d'ensemble de ce qui s'est passé pendant la leçon. On a un profil quantitatif de la leçon qui permet d'identifier clairement quelles stratégies ont été utilisées et à quel niveau de la taxonomie elles ont permis à l'élève de se rendre. L'enseignant peut savoir approximativement combien de temps on a passé sur chaque niveau de la taxonomie et quel niveau a été atteint par l'élève à la fin de la leçon. Il évalue le niveau d'atteinte de l'objectif visé par l'activité d'apprentissage. Une revue de la leçon et l'interprétation quantitative des stratégies utilisées renseignent l'enseignant sur l'aspect qualitatif de la leçon, à savoir, ce qui fait que l'expérience d'apprentissage est une expérience positive.

Finalement, aucune analyse ou interprétation n'a de valeur si elle n'a pas d'effet sur l'enseignant dans la planification subséquente de ses interventions. En effet, cet exercice d'auto-évaluation contribue à préparer l'enseignant à mieux planifier ses interventions, à mieux définir, et plus clairement, les objectifs d'enseignement en termes de

comportements. Il peut définir plus clairement les activités susceptibles de réaliser ces objectifs et les mettre en séquences en les accordant à la taxonomie. Il en sait plus à son sujet, sur son style d'enseignement. Il devient ainsi plus efficace dans sa façon d'apporter l'aide, le soutien pédagogique à l'élève parce qu'il a un suivi systématique des progrès et des difficultés rencontrés par l'élève. Cette cueillette d'informations précises et cohérentes lui permet de déceler les points sur lesquels un retour s'impose et de décider s'il poursuit le cheminement.

Une fois son jugement posé et grâce à une auto-évaluation formative, l'enseignant pourra trouver des éléments nouveaux, des exercices qui éveilleront l'imagination et la créativité de l'élève. Rappelons ici que l'efficacité de la démarche d'évaluation sera d'autant plus grande que la démarche d'apprentissage et de création aura été planifiée et suivie.

Résumé

Le modèle de planification de l'intervention éducative, présenté dans ce chapitre, cherche à concilier la classification des événements d'apprentissage au processus de la création. En effet, la taxonomie de l'expérience montre, de façon concise, comment se développe et s'utilise les principes d'apprentissage. Elle établit une séquence selon laquelle se réalise l'expérience esthétique en musique. Il s'agit de la présentation de cinq étapes qui seront décrites plus longuement dans le prochain chapitre.

La taxonomie de Steinaker et Bell (1979) établit une séquence dans la façon dont se réalise l'apprentissage. De même, son modèle du rôle

de l'enseignant et du rôle de l'élève est basé sur cette classification, elle-même associée aux séquences selon lesquelles se produit l'apprentissage. Il y indique cinq différentes façons d'interagir au cours du vécu d'événements d'apprentissage.

Les 25 stratégies d'enseignement présentées résument les éléments interactifs de l'acte enseignement-apprentissage. Cette classification des stratégies, proposée dans la taxonomie de l'expérience, est à la base du processus d'évaluation formative que l'on présente sous forme de modèle d'auto-évaluation de l'enseignant.

Ce chapitre a servi à identifier les divers éléments qui constituent l'acte d'enseigner-apprendre et à constater comment ces éléments peuvent s'élaborer, s'organiser en termes d'expérience grâce à la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979). L'étape suivante de la recherche consistera à expliquer, définir ces divers éléments et à élaborer deux activités d'apprentissage, opérationnalisant l'apprentissage de l'expérience esthétique en musique chez l'élève du premier cycle du primaire.

CHAPITRE IV

PLANIFICATION DU CONTENU

Présentation et explication du tableau représentant l'opérationnalisation du contenu

Sur le plan théorique, tel que démontré dans les trois chapitres précédents, le modèle taxonomique de Steinaker et Bell (1979) permet l'intégration, en un tout cohérent, des multiples concepts et des nombreux principes relatifs à l'activité enseignement-apprentissage. Reste à démontrer que, sur le plan opérationnel, le vécu de l'activité d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique se réalise en trois étapes que l'on identifie comme suit. Il s'agit avant tout d'une impulsion de départ, le PERCEVOIR, qui mène à la manipulation du médium lors du FAIRE. Intervient ensuite la réflexion sur l'activité, sur les effets sur soi, sur la somme et la qualité des sensations perçues dans le RÉAGIR (MEQ, 1981).

A cette fin, le présent chapitre élabore l'activité d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique, selon deux dimensions.

On retrouve, premièrement, l'organisation taxonomique de l'activité d'apprentissage: c'est le PERCEVOIR - FAIRE - RÉAGIR, accordé aux cinq niveaux de la taxonomie de l'expérience. Cette partie présente une ordonnance du processus d'intériorisation qui représente ici la modification continue des comportements qui va de la perception sensorielle, de la simple prise de conscience du phénomène sonore, au niveau le plus

élevé du processus: là où l'élève développe cette empathie, cette identification, cette projection de soi dans l'objet auquel il réagit, moment où on réalise l'expérience esthétique musicale.

Ensuite on établit et définit les comportements attendus de l'élève lorsque se produit l'apprentissage, c'est-à-dire sa façon de penser, d'agir ou de sentir lorsque se produit l'apprentissage. On voit ici l'apprentissage comme tout changement intervenu chez l'individu comme résultats de l'enseignement. On y retrouve une ordonnance dans l'application des principes d'apprentissage, des stratégies d'enseignement; une ordonnance dans la détermination des rôles de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation. C'est l'intégration de tous les éléments qui constitue l'acte enseignement-apprentissage dans le processus de classification, réalisé grâce à la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979).

Voici donc le Tableau 6 illustrant l'opérationnalisation de l'acte d'enseigner-apprendre, selon le modèle fourni par la taxonomie de l'expérience.

Tableau 6

Opérationnalisation de l'acte d'enseigner-apprendre selon le modèle fourni par la taxonomie de l'expérience

Taxonomies	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	Rôle de l'évaluation
			PERCEVOIR			
Niveau 1: Exposition						
1.1 Sensorielle 1.2 Réactivité mentale 1.3 Attitude d'ouverture	-motivation extrinsèque -focalisation -niveau d'anxiété	-sentir -percevoir -discriminer -identifier -se rappeler, se souvenir, réfléchir -rétablir	1.1 organisation de l'environnement 1.2 présentation du phénomène 1.3 démonstration 1.4 observation 1.5 exploration des données	-motivateur	-récepteur	-observer

Tableau 6 (suite)

Taxonomies	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	Rôle de l'évaluation
			FAIRE			
<u>Niveau II: Participation</u>						
2.1 Représentation mentale du phénomène 2.2 Modification	-guidance de l'apprentissage -exploration, signification -anticipation du succès	-comparer-, contraster -analyser -organiser, explorer -inférer	2.1 imitation-rappel 2.2 expansion des données de base 2.3 dramatique 2.4 manipulation tactile 2.5 classification	-catalyseur, agent de changement	-explorateur	-questionner
<u>Niveau III: Identification</u>						
3.1 Renforcement 3.2 Emotionnelle 3.3 Personnelle 3.4 Partage	-implication personnelle -connaissance des résultats -renforcement de la réponse	-évaluer -juger -intégrer -abstraire -faire des hypothèses -découvrir -définir	3.1 travail sur le champ 3.2 application des données 3.3 discussion 3.4 formulation d'hypothèse 3.5 vérification d'hypothèse	-modérateur	-expérimentateur	-assister, aider

Tableau 6 (suite)

Taxonomies	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	Rôle de l'évaluation
			FAIRE (suite)			
Niveau IV: Intériorisation						
4.1 Expansion 4.2 Intrinsèque	-sur-apprentissage -transfert intrinsèque -conscience	-généraliser -faire une hypothèse -inventer -créer	4.1 renforcement d'habileté 4.2 re-création 4.3 jeu de rôle, simulation 4.4 analyse comparative-contrastive 4.5 résumé	-soutien	-agent d'auto-formation	-mesurer

Tableau 6 (suite)

Taxonomies	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Rôle l'enseignant	Rôle de l'élève	Rôle de l'évaluation
			REAGIR			
Niveau V: Dissémination						
5.1 Informative 5.2 Homélique	-transfert extrinsèque -récompense -motivation intrinsèque	-communiquer -débattre -influencer -démontrer -présenter -motiver	*5.1 reportage 5.2 présentation 5.3 dramatisation 5.4 dynamique de groupe 5.5 séminaire	-critique	-agent de dissémination ou de diffusion	-critiquer -évaluer
			*A l'une ou l'autre des deux niveaux			

Comme nous venons de le mentionner, l'activité d'apprentissage en musique comprend trois parties. C'est, premièrement, le PERCEVOIR, identifié à l'introduction du cours, à la mise en situation. Ensuite, le FAIRE est le coeur de la leçon. Enfin, le RÉAGIR est l'étape de récapitulation, la conclusion de la leçon.

Il s'agit d'accorder ces trois parties de l'activité d'apprentissage de l'expérience esthétique en musique aux cinq catégories de la taxonomie. Le Tableau 6 identifie bien cette étape.

Il s'agit maintenant de définir la première partie de l'activité d'apprentissage, le PERCEVOIR, et de voir comment elle s'identifie à la première catégorie de la taxonomie de l'expérience.

Percevoir

Le PERCEVOIR,c'est l'impulsion de départ,«l'élément déclencheur, stimulateur qui suscite l'intérêt, la motivation» (MEQ, 1982). C'est une activité de perception et d'écoute pour l'élève. Elle met l'accent sur les ressemblances ou les différences du stimulus présenté et est orientée surtout sur les contrastes. Elle vise la discrimination auditive et est en rapport avec les divers paramètres du son: la hauteur, la durée, le timbre et l'intensité. Par le PERCEVOIR «on cherche à développer, chez l'élève, une conscience sensible, personnelle et agissante face à son environnement» (MEQ, 1981). C'est la phase où, par l'intervention de l'enseignant, l'élève est mis en contact avec le matériau sonore. Grâce à sa faculté de discrimination auditive, il découvre divers modes d'expression.

Le PERCEVOIR correspond au premier niveau de la taxonomie, soit l'exposition (voir le Tableau 6).

Niveau I: Exposition

La première étape de la taxonomie, l'exposition, peut se définir comme une mise en présence d'un phénomène. L'étudiant part de l'indifférence, de la non-connaissance d'un phénomène pour aller vers la volonté de répondre au phénomène. Il passe à travers les comportements caractérisés de la sensation, de l'émotion, de la volonté et de la pensée, ce qui requiert plusieurs opérations mentales et implique un degré minimum d'attention et de contrôle de la pensée. Cela diffère légèrement du concept de conscience qui implique davantage d'attention et de discrimination.

Lors de cette première étape, les niveaux du sensoriel et de la réaction mentale sont si étroitement liés qu'on ne peut les étudier séparément. Il convient de définir l'implication sensorielle comme étant la relation entre le stimulus physique et la réaction que ce stimulus produit sur l'individu. C'est en effet cette concomitance qui déterminera l'acceptation ou le refus d'interagir dans une expérience d'apprentissage. C'est le troisième niveau, cette attitude d'ouverture face au phénomène (Piaget, 1961). Cette étape de négociation de l'implication ou de retrait de l'élève face au phénomène présenté ne doit pas être traitée à la légère car elle peut compromettre son cheminement dans l'expérience d'apprentissage.

Principes d'apprentissage - Niveau I: Exposition

Il s'agit maintenant d'identifier les principes d'apprentissage présents à ce premier niveau de l'expérience.

Cette première partie de l'activité, le PERCEVOIR, doit être conçue de façon à motiver l'élève à focaliser son attention et à garder le niveau d'anxiété dans les limites nécessaires pour maintenir, chez lui, l'anticipation du succès. Cela implique l'utilisation du principe de motivation, du principe de focalisation et du principe du niveau d'anxiété.

Motivation extrinsèque. En principe, pour apprendre, l'individu doit être motivé. Pour réaliser l'apprentissage on doit agir avec la motivation d'accomplissement qui «incite l'individu à réaliser un but et à trouver, en quelque sorte sa récompense dans l'atteinte de ce but» (Gagné, 1976). La motivation d'accomplissement ou de réalisation reflète la tendance naturelle de l'humain à manipuler, dominer et maîtriser son environnement, elle est innée, intrinsèque.

Dans le cas où cette perspective d'atteindre un but ne semble pas présente chez l'élève on doit établir la motivation plutôt que seulement vérifier si elle est présente; ce qui peut se faire en provoquant ce que l'on appelle l'expectative, c'est-à-dire «l'anticipation de la récompense qu'il obtiendra lorsqu'il réalisera le but» (Estes, 1972, tiré de Gagné, 1976). Cela implique la manipulation, le contrôle de plusieurs variables. Dans les lignes qui suivent, nous faisons l'exposé de quelques-unes de ces variables.

-tension: si elle est trop forte, l'étudiant met l'énergie à réagir à la tension et non à la tâche; modérée, elle devient motivation;

-activation: action plaisante ou non-plaisante; modérée, elle peut accroître la motivation; à l'excès, elle diminue la motivation et; absente, elle fait décroître la motivation;

-intérêt, dans le sens de curiosité: plus il est grand, plus rapide et plus intense est l'apprentissage;

-anticipation du succès: l'expérience dans laquelle le niveau de difficulté est adéquat mène au succès et accroît la motivation; inversement, l'insuccès ou le niveau de difficulté trop grand fait décroître la motivation;

-connaissance du résultat: la présence d'un feedback spécifique, positif, qui soutient l'élève dans sa démarche, accroît l'apprentissage;

-relation entre l'activité et la récompense: quand, en soi, l'activité est une récompense elle produit la motivation intrinsèque; la motivation extrinsèque dépend et change selon les circonstances.

A ce niveau de la taxonomie, il vaut mieux considérer la motivation comme principe extrinsèque. Plus on avance dans l'expérience d'apprentissage au niveau de l'intériorisation, et surtout à celui de la dissémination, plus la motivation devient alors intrinsèque.

La motivation a pour fonction de donner l'énergie et le goût de l'action à l'élève. Elle ne complète aucunement l'apprentissage, mais prépare simplement le terrain pour l'apprentissage qui va suivre. C'est donc une phase préparatoire à l'acte d'apprendre.

Focalisation. Le principe de focalisation est concomitant au principe de motivation. L'individu doit être attentif aux composantes de la stimulation. Le processus d'attention est ordinairement conçu comme un état temporaire interne appelé aussi disposition mentale ou simplement disposition. Une fois établie, cette

disposition de l'esprit entre en fonction et opère comme une sorte de processus de contrôle exécutif (Gagné, 1976). La capacité de contrôler son attention dépend du niveau de développement et de maturité de l'élève. Il s'agit donc, à ce stade de l'apprentissage, d'influencer l'attention de l'élève dans la direction du résultat visé par une variété de stratégies composées d'éléments provenant du vécu de l'élève.

> «L'attention de celui qui apprend détermine les aspects de la simulation externe qu'il perçoit. L'enregistrement du stimulus par celui qui apprend est une question de perception sélective. Orienté par un apprentissage antérieur, par des directives verbales et par d'autres indices, celui qui apprend perçoit... Sa perception est sélective telle que déterminée par la disposition mentale qu'il a adoptée, et cette disposition interne est influencée à son tour par les orientations qui reflètent le but particulier de l'apprentissage» (Gagné, 1976, p. 30).

A ce niveau, l'élève doit prendre contact avec de plus en plus de matériel. Le professeur doit donc attirer l'attention de l'apprenant sur les différentes composantes de l'expérience, les distinguer, les discriminer, pour lui permettre d'établir les différents paramètres de ce qu'il doit observer, expérimenter.

Niveau d'anxiété. Créer de la tension provenant de l'extérieur peut provoquer une réaction soit positive, soit négative chez l'apprenant. Ce degré de sentiment, d'anxiété, de douleur ou d'insatisfaction, si on n'en tient pas compte, peut conduire au refus de continuer. Si l'expérience apparaît trop difficile, elle peut être rejetée autant que si elle apparaît trop facile. Les deux extrêmes créent des difficultés de comportement, un niveau neutre d'anxiété est inefficace. Par contre, si les objectifs, les intentions sont clairement expliqués, établis de façon à amener l'élève à progresser volontairement dans l'expérience, une légère anxiété n'est pas

nécessairement un phénomène indésirable. Avec un matériel simple, approprié, la vitesse de l'apprentissage est souvent augmentée quand le niveau d'anxiété se maintient modéré. Pour des tâches beaucoup plus difficiles, un renversement peut se produire et le niveau d'anxiété doit alors être réduit. A ce moment, le professeur doit présenter le concept, l'activité, en le morcelant. Il doit viser à créer des activités dans un climat de plaisir où l'élève y trouve des avantages à continuer de participer.

A ce niveau de la taxonomie, motivation, focalisation et niveau d'anxiété sont les principes de base qui constituent le cadre de référence pour une planification adéquate de l'acte d'enseigner-apprendre. Tous y sont extrinsèques et requièrent un rôle dominant du professeur. La motivation sert à fournir un large éventail de stimulations s'adressant aux sens. La focalisation couvre le choix et l'organisation des stimuli dans une direction spécifique. Le niveau d'anxiété guide la réponse positivement et sert à maintenir la bonne volonté de progresser dans l'expérience.

Stratégies d'apprentissage - Niveau I: Exposition

Pour une bonne planification de l'activité d'apprentissage il est indispensable de visualiser tous les aspects du processus d'apprentissage. En effet, une fois identifiés les principes présents à l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique, il convient maintenant de définir les opérations qui illustrent ces principes, c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève en situation d'apprentissage.

Nous commencerons par donner une brève explication de l'ensemble des phénomènes qui se produisent dans la tête de l'élève en situation

d'apprentissage. Cette analyse des événements internes de l'apprentissage s'inspire du modèle de Gagné (1976).

Par la suite, nous identifierons les événements externes, c'est-à-dire les comportements, les stratégies observables chez l'élève en situation d'apprentissage. Cette présentation des stratégies d'apprentissage est tirée des modèles de Hughes, Miller et Buckhart (tiré de Paré, 1977).

A ce niveau de la taxonomie correspond la phase d'appréhension. L'élève reçoit d'abord la stimulation. Il est attentif aux diverses composantes du phénomène sonore qui lui est présenté. Cet état temporaire interne est ce qu'on appelle la disposition mentale, l'attention de l'élève. En effet, c'est l'attention de l'élève qui détermine sa perception du stimulus. On se rappellera ici que la perception est un processus qui est orienté par les apprentissages antérieurs, par des directives verbales ou par d'autres indices. C'est à ce niveau que, par la discrimination, s'exerce la perception sélective, que l'élève perçoit ce qu'il doit percevoir du stimulus, ce que l'enseignant, par ses directives, l'amène à percevoir.

Les comportements, les stratégies d'apprentissage que l'on retrouve chez l'élève pendant cette phase d'apprentissage, à ce niveau de la taxonomie, sont les suivants:

-<u>sentir</u>: c'est la réception par l'organisme de sensations diverses, d'informations sur les stimuli de son environnement;

-<u>percevoir</u>: c'est l'interprétation des messages sensoriels qui les rend compréhensibles, significatifs pour les sens;

-discriminer: c'est discerner, détecter, distinguer certaines caractéristiques ou des attributs du stimulus;

-identifier: c'est reconnaître, appeler, nommer, répondre; c'est aussi favoriser, ne pas aimer ou ignorer, ce qui peut se traduire par un simple accord ou désaccord;

-se rappeler, se souvenir et réfléchir: voilà trois opérations qui visent à retrouver l'information déjà enregistrée. C'est la mémorisation active, le souvenir; c'est aussi ramener à l'esprit certaines données d'une situation vécue antérieurement;

-rétablir: c'est reconstruire, refaire, se souvenir, se rappeler une suite d'événements.

Ces définitions sont tirées des modèles de Hughes, Miller et Buckhart et tiennent compte des trois niveaux de conscience: sensoriel, affectif et cognitif, vus dans une optique de globalité (tiré de Paré, 1977).

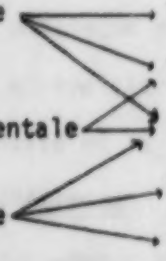
Planifier un apprentissage consiste à s'assurer que chaque processus soit supporté au maximum par des événements externes. C'est pourquoi il faut garder à l'esprit les résultats escomptés de l'apprentissage. Le choix des événements d'enseignement doit donc tenir compte des principes et stratégies d'apprentissage. Les stratégies d'enseignement (et non plus d'apprentissage) proposées par les auteurs à ce niveau visent à organiser un environnement stimulant. Voici donc une brève description des implications qu'elles ont au niveau de l'action journalière en enseignement de la musique.

Le Tableau 7 représente l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement.

Tableau 7

Stratégies d'enseignement - Niveau I: Exposition

Niveau de la taxonomie	Stratégies d'enseignement
I. Exposition	
1.1 sensorielle	1.1 organisation de l'environnement
	1.2 présentation du phénomène
1.2 réaction mentale	1.3 démonstration
1.3 attitude d'ouverture	1.4 observation dirigée
	1.5 exploration des données



Stratégies d'enseignement - Niveau I: Exposition

Organisation de l'environnement. L'organisation de l'environnement se définit comme l'introduction à l'expérience. C'est le point de départ de toute séquence d'apprentissage. L'enseignant organise l'environnement, fournit les stimuli et commence à donner une direction à la séquence d'apprentissage. La tâche la plus importante est de stimuler, chez l'élève, le désir en termes de besoin de poursuivre l'expérience, de réaliser les buts et objectifs visés. Les stimuli choisis doivent provenir de l'environnement, du vécu de l'enfant, et permettre à celui-ci une démarche associative et analogique, car pour permettre à l'esprit de créer de nouvelles données, il faut rendre «l'étrange familier et le familier étrange» (Gordon, 1971, tiré de Paré, 1976). On y arrive par l'utilisation de symboles, de paradoxes, d'antinomies, par l'exposition d'un problème, d'un questionnement adéquat et stimulant. L'introduction doit, obligatoirement, laisser entrevoir le contenu. Pour planifier cette stratégie d'enseignement, qui consiste à organiser l'environnement,

l'enseignant doit considérer les diverses composantes qui servent à organiser l'environnement physique; ce sont, ce qu'il convient d'appeler, les stimuli fixes. Il doit également tenir compte de toute la gamme des stimuli qui permettent le déplacerent de la pensée du concret à l'abstrait, c'est-à-dire ce qui peut provoquer d'abord une réponse sensorielle chez l'élève. Tel qu'il a été mentionné plus tôt, les premiers événements d'une leçon doivent être planifiés en vue de promouvoir la motivation et éveiller l'intérêt de l'élève. Ils doivent faire appel à sa curiosité et la développer.

Présentation du phénomène. On se souvient que les stratégies d'enseignement doivent soutenir au maximum les processus impliqués dans l'apprentissage. Dans le choix des stratégies de présentation du phénomène, on doit donc tenir compte des principes d'apprentissage qui nous révèlent la façon dont on apprend. C'est pourquoi il faut ici établir ce qu'on appelle l'expectative, quant aux résultats de l'apprentissage (deuxième composante de la motivation): il est souvent nécessaire de relier ce résultat particulier à un mobile plus général pour en arriver à établir, chez l'élève, cette disposition d'attente du résultat. L'enseignant, ou un manuel, ou un média, ou toute autre méthode de présentation, permettra d'établir cette disposition en informant celui qui apprend de ce qu'il sera capable de faire au moment où l'apprentissage sera complété (Gagné, 1976). Cette stratégie consiste donc à établir les buts et la direction de l'expérience. On doit partir du connu vers le non-connu, permettre des associations. Il s'agit de trouver quelque chose qui va déclencher un problème à solutionner. L'âge, l'expérience et le niveau de maturité de l'apprenant influencent

la façon de présenter les données de base. L'utilisation des média apparaît comme un stimulus très efficace.

Démonstration. La démonstration c'est montrer comment faire, démontrer un principe. Cela peut se faire en utilisant un modèle. Comme l'indique le mot démonstration, l'enseignant montre comment une chose est, il montre comment elle fonctionne, il montre comment acquérir une habileté ou comment faire une action. Il s'agit là d'une autre stratégie destinée à motiver et à attirer l'attention, l'intérêt de l'élève. La démonstration peut se faire de deux façons: par la méthode dite explicative et la méthode inquisitrice.

Dans la méthode dite explicative, l'enseignant tente de montrer à l'élève quelque chose que ce dernier a besoin de connaître, de savoir, pour réaliser l'apprentissage. Cette méthode s'utilise davantage dans l'enseignement individuel plutôt que dans un contexte de classe. Il s'agit de montrer, d'expliquer et d'informer.

Dans la méthode dite inquisitrice, le style d'enseignement est interrogatif. Cette méthode est destinée à éveiller l'intérêt et à développer aussi bien l'interaction d'un groupe qu'une réponse individuelle.

Ces deux méthodes font naître chez l'élève le besoin de s'engager plus à fond dans l'expérience d'apprentissage. Il est bon de prévoir l'utilisation de ces deux méthodes dans une même activité et cela pour rejoindre chaque élève dans son propre style d'apprentissage.

Par la démonstration, l'enseignant accroît, chez l'élève, son désir, sa capacité de manipuler, d'explorer, de traiter autrement avec un phénomène, une idée. Par la démonstration, l'enseignant manipule

l'environnement et produit les stimuli, dans le but de provoquer une réponse chez l'élève.

Observation dirigée. Diriger l'observation consiste à focaliser l'attention de l'élève sur les stimuli nécessaires à l'apprentissage. L'apprenant n'est pas seulement informé sur ce qu'il doit regarder ou écouter lorsque le stimulus lui est présenté, mais aussi à quel aspect particulier du stimulus il doit réagir. L'attention peut être captée et contrôlée par des changements soudains dans la stimulation, ainsi que par des directives verbales. Pour rendre possible la perception sélective, les différentes composantes de la stimulation externe doivent être distinguées ou discriminées; d'où la nécessité, comme le propose Gibson (1968), d'un apprentissage perceptuel. L'application de cette stratégie d'enseignement signifie, à ce niveau de la taxonomie, diriger l'observation en prévision d'une réponse visuelle, auditive, affective, provenant des sens.

Exploration des données. L'exploration des données implique une interaction avec un stimulus sélectionné, et ce, dans le but d'établir, d'aller plus avant dans l'expérience d'apprentissage. Cette stratégie en est une qui repose sur l'interaction enseignant-élève et élève-élève. A ce niveau, le questionnement apparaît comme l'instrument privilégié. Le modèle de fonctionnement intellectuel de Guilford et l'étude de Torrance et Myers, présentée par Paré (1977), permettent de rassembler les questions de l'enseignant en cinq catégories reflétant ainsi la hiérarchisation du fonctionnement mental proposée par Bloom, Guilford et Taba (Paré, 1977), ce qui permet de développer une séquence hiérarchisée du questionnement où l'on retrouve des questions

d'information, de compréhension, de réflexion, d'évaluation et de divergence. Un tel regroupement n'est pas exhaustif mais il permet de jeter un regard sur ces interventions en tant qu'enseignant. Un bon questionnement fait appel à différents niveaux de réflexion. Il permet la réflexion et fait ainsi appel, de façon significative, à des expériences de la personne questionnée en des termes familiers. Comme l'affirme Cunningham (1971, p.5) «les questions posées et utilisées de façon efficace facilitent le développement d'attitudes souhaitables, suscitent et gardent l'intérêt, procurent de nouvelles façons de traiter le sujet».

Ce sont les objectifs que l'on vise à atteindre qui déterminent le choix du type de question à utiliser. Le niveau de pensée que la question provoque ainsi que le genre de réponse qu'elle commande par sa formulation même sont là deux facteurs que l'enseignant doit considérer pour déterminer le choix, la formulation et l'utilisation des questions lors de l'utilisation de cette stratégie d'enseignement qui consiste à amener l'élève à explorer les données. Dans ce contexte, l'exploration des données signifie un dialogue comprenant des questions et des réponses visant à diriger l'attention de l'élève de façon à promouvoir son désir de s'engager plus avant dans l'expérience. Il sera ainsi prêt pour la phase de participation.

Une fois bien identifiés les divers principes et stratégies impliqués dans l'acte d'apprentissage, il devient à ce moment nécessaire de prendre connaissance du modèle que nous fournissent les auteurs de la taxonomie de l'expérience en ce qui a trait aux rôles de chacun des intervenants de l'action enseignement-apprentissage.

Voici donc une description du rôle de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation, à cette première étape de l'activité d'apprentissage en musique, le PERCEVOIR.

Rôle de l'enseignant - Niveau I: Exposition

Le rôle principal de l'enseignant, à ce niveau de la taxonomie, est celui de motivateur. Il doit, dans un premier temps, établir la communication avec l'élève, le sensibiliser à l'existence d'un phénomène, c'est-à-dire l'inciter à le recevoir, à y faire attention. Ainsi, le professeur crée, organise l'environnement de façon à ce que l'élève distingue plus facilement ce sur quoi doit porter son attention. Il s'agit de rendre l'élève conscient; d'activer sa motivation dans le sens du désir d'acceptation du stimulus donné, de non-évitement. Il s'agit donc de diriger l'attention de l'élève afin que le stimulus choisi soit reconnu et distingué même, en présence d'autres stimuli capables de détourner l'attention. L'attitude d'ouverture est une acceptation, un assentiment, et non une implication.

La fonction de l'enseignant ici est directive et consiste à manipuler l'environnement. Le rôle de l'enseignant est à ce niveau plus actif et plus dominant qu'à tout autre niveau de la taxonomie. Cela ne signifie pas qu'il sera menaçant, arbitraire ou exigeant; car motiver implique que l'on doive établir un rapport positif et sain avec l'apprenant et réduire ainsi toute anxiété susceptible de nuire à la qualité de l'interaction.

Il est donc très important de planifier soigneusement les stratégies et les techniques de motivation pour amener l'élève à une volonté de poursuivre l'expérience. On doit sélectionner les activités

de façon à stimuler l'élève, éveiller un intérêt ou un besoin, le guider et l'informer de l'objectif de l'apprentissage.
Tout dépend du moment et du style de l'apprentissage à réaliser, il peut alors être nécessaire de planifier l'activité de présentation et de démonstration dans une approche audio-visuelle. Les questions naïves, destinées à provoquer l'attention, à stimuler la volonté et à démontrer l'existence du phénomène ne demandent ici que rarement une réponse de l'élève. Ce rôle de motivateur est donc prédominant. Il est à la source du bon déroulement de l'expérience d'apprentissage.

Rôle de l'élève - Niveau I: Exposition

Le rôle de l'élève, à ce premier niveau, en est un de réception, c'est une attitude, un rôle extrêmement passif ou le continuum de réception se poursuit jusqu'au point où l'élève fixe lui-même son attention. Il est de plus en plus conscient d'une réalité. Il consent à remarquer, à porter attention à un phénomène. Son implication dans l'activité se traduit par les comportements suivants: voir, entendre, réagir, reconnaître, sourire, goûter et toucher, ou d'autres comportements similaires.

Rôle de l'évaluation - Niveau I: Exposition

Comme décrit au chapitre précédent, il s'agit ici de porter un jugement sur le processus, sur la façon dont s'est déroulée cette première partie de l'activité d'apprentissage en musique, le PERCEVOIR. En écoutant l'enregistrement de la leçon, comme il est suggéré plus avant dans ce travail, l'enseignant tentera d'observer, de sentir les réactions positives ou négatives de l'élève. Il tentera de juger du niveau de compréhension au niveau des termes utilisés pour

décrire le phénomène sonore. Il tentera aussi de déceler le désir de l'élève de continuer à participer à l'expérience.

Il s'agit aussi d'une analyse des variables de durée, de nature et de clarté de la présentation du stimulus, des conditions physiques et environnementales dans lesquelles se fait la mise en situation, la première partie de la leçon, le PERCEVOIR.

Ainsi se termine la présentation et l'explication de la première partie de l'activité d'apprentissage en musique, le PERCEVOIR, accordée au premier niveau de la taxonomie de l'expérience: l'exposition.

Le Tableau 8 représente l'élaboration de l'étape du PERCEVOIR d'une activité d'apprentissage en musique accordée au niveau I de la taxonomie de l'expérience. On a intégré, dans cette présentation, tous les éléments constitutifs de l'acte enseignement-apprentissage, c'est-à-dire les principes d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, le rôle de l'enseignant, celui de l'élève et de l'évaluation.

L'étape suivante consistera à présenter et définir la deuxième partie de l'activité d'apprentissage de la leçon de musique: le FAIRE.

Tel que l'on vient de le démontrer, le PERCEVOIR de l'activité d'apprentissage en musique prend la forme d'une activité d'écoute centrée sur les habiletés auditives de l'élève. L'étape du PERCEVOIR a mis l'élève en contact avec le matériau sonore et lui a permis d'exercer ses facultés de discrimination auditive. Nous en sommes maintenant rendue à la partie où l'on intègre les apprentissages abordés à ce niveau du PERCEVOIR. Il s'agit de la deuxième partie de la leçon: le FAIRE.

Tableau 8

Elaboration de l'étape du PERCEVOIR d'une activité d'apprentissage en musique, accordée au niveau I de la taxonomie de l'expérience

OBJECTIFS: reconnaître et utiliser quelques structures rythmiques simples: la marche, la course, le sautillé;
exprimer cette notion par des mouvements corporels appropriés: associer rythme à mouvement;
faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors du vécu de l'expérience.

PERCEVOIR

Activité I de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
1. Exposition 1.1 l'enseignant arrive dans la classe avec un chapeau de paille, style safari, et fait entendre la chanson «Safari-photos»; 1.2 l'enseignant raconte un merveilleux voyage en Afrique: il parle du but de son voyage: un safari photo, parle des animaux rencontrés, des mouvements et des rythmes qu'ils utilisent pour se déplacer; 1.3 l'enseignant fait entendre à nouveau la chanson et, au même moment, colle les photos des animaux cités dans la chanson. Il imite la démarche des animaux, au fur et à mesure de leur présentation.	-motivation -focalisation -niveau d'anxiété	-sentir -percevoir -discriminer -se rappeler, se souvenir, réfléchir -rétablir	1.1 conditionnement de l'environnement 1.2 présentation du phénomène 1.3 observation dirigée -exploration du stimulus	Observation des élèves -s'assurer qu'il n'y a pas d'autres stimuli pour distraire; -s'assurer de la compréhension du terme «safari photo»; -s'assurer que les élèves reconnaissent les animaux montrés sur les photos.

Faire

La présente étape consiste à définir le FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique et à démontrer comment il s'accorde à la taxonomie de l'expérience. On abordera par la suite la description de l'organisation taxonomique des principes et des stratégies d'apprentissage, des stratégies d'enseignement ainsi que des rôles de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation.

Le FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique est le moment privilégié où l'élève explore, expérimente le médium sonore en vue d'une réalisation musicale personnelle ou collective. C'est la manipulation du médium, de la matière. C'est à ce moment que se réalise l'intégration des apprentissages amorcés au niveau du PERCEVOIR. C'est la phase d'exploration, d'expérimentation du son et de ses paramètres: intensité, timbre, durée et hauteur. C'est l'étape où l'élève choisit le son qu'il préfère en fonction de ce qu'il veut réaliser. Il organise les sons et les éléments de structure rythmique et mélodique en vue d'exprimer le médium sonore au moyen d'une réalisation. Le FAIRE peut être l'interprétation de ce qui existe déjà ou d'une création.

L'étape du FAIRE vise «à mettre l'enfant en possession d'un certain nombre d'outils et de techniques indispensables à l'expression libre de soi» (MEQ, 1982).

Le FAIRE apparaît comme le coeur de la leçon, moment où l'on complète, enrichit, approfondit les notions de départ tout en y introduisant et en y développant de nouveaux éléments. Cette étape de l'activité d'apprentissage en musique correspond aux niveaux II, III et IV de la taxonomie: la participation, l'identification et

l'intériorisation. Le Tableau 6 montre comment le FAIRE s'intègre à ces trois niveaux de la taxonomie de l'expérience.

Niveau II: Participation

L'élève atteint ce niveau lorsque, le phénomène présenté, il est prêt à porter ce que l'on peut appeler une attention active au phénomène. Il s'engage dans une très faible mesure. Il dépasse la simple perception et agit, fait quelque chose avec ou à propos du phénomène présenté. Ce niveau est caractérisé par un effort conscient de l'élève. C'est à ce moment qu'une fois reçues les données de base il décide de s'engager physiquement, affectivement dans l'expérience d'apprendre. La participation est subdivisée en deux sous-catégories qui montrent bien comment la participation à une expérience peut être renforcée aussi bien par des éléments intrinsèques que par des éléments provenant de l'extérieur.

La première sous-catégorie, la représentation, est le moment où l'élève se fait une idée plus ou moins claire du phénomène présenté. L'élève répond, sans toutefois avoir complètement accepté la nécessité de le faire. Cette sous-catégorie est caractérisée par une sensation de découverte, d'exploration appuyée par le fait que l'élève devient plus conscient de la nature du stimulus. Il compare, contraste, analyse ce qu'on lui présente. Cette étape de réorganisation mentale aide à réduire l'inquiétude et initie l'élève à la nouvelle aventure de l'apprentissage; c'est l'engagement volontaire.

La deuxième sous-catégorie, la modification, est la phase où l'élève a besoin de faire le lien entre les nouvelles données et son bagage antérieur; faisant ainsi appel à sa capacité de se rappeler.

Il s'agit là d'une étape de vérification cognitive. En effet, à cette phase, l'élève analyse, met en ordre, tente de classifier les éléments présentés. Ces démarches «amènent souvent des frustrations, des tensions et de l'inconfort chez l'élève parce qu'il se retrouve devant un matériel encore en désordre qui demande à être organisé de façon non prévue» (Paré, 1977). Il s'agit donc là d'un effort concentré et conscient de la part de l'élève. Ces processus très distincts d'exploration (représentation), de vérification (modification), sont essentiels pour assurer le continuum de l'expérience.

Niveau III: Identification

L'élève qui a observé et manipulé le phénomène présenté est supposé comprendre et connaître l'objet de son expérience d'apprentissage. Les auteurs soutiennent que la compréhension n'est pas achevée tant et aussi longtemps que l'individu ne fait pas l'expérience de l'identification au phénomène, ce qui implique une union de l'individu à l'objet de son apprentissage. C'est à ce niveau de la taxonomie que le phénomène ou l'idée prend de l'importance, de la valeur pour l'élève. Il l'accepte, le préfère. On assiste, par la suite, à un engagement individuel vis-à-vis l'objet de son apprentissage.

L'étape identification présente quatre sous-catégories représentant les quatre degrés d'intensité de l'identification.

Le renforcement de la réponse est une sous-catégorie qui se manifeste comme suit: jusqu'ici ce que l'élève percevait du phénomène, les hypothèses, les images qu'il s'en fait, se représentait à lui de façon hétérogène et dispersée,mais voilà que maintenant ces données s'organisent avec une grande sélectivité. On assiste à la

naissance, inconsciente chez l'élève, d'une disposition d'attachement au phénomène, à l'événement.

La deuxième sous-catégorie, dite identification émotionnelle, est l'identification préférencielle. Cet engagement est assez profond, chez l'élève, pour que non seulement il consente à être identifié à l'expérience d'apprentissage, mais qu'il désire poursuivre la démarche. L'identification émotionnelle est vue ici non pas dans le sens de sensation mais dans celui d'appréciation, d'intérêt. Elle est vue comme une caractéristique de l'interaction de l'individu avec le phénomène présenté, phénomène ne s'exprimant pas.

La sous-catégorie de l'identification personnelle se décrit ici comme un engagement intellectuel de l'élève. Cette phase d'identification met l'accent sur la clarification de la pensée et du raisonnement de l'élève. C'est un processus intellectuel de familiarisation avec les multiples faces du phénomène, l'amenant ainsi à la quatrième sous-catégorie.

Le partage, qui peut se définir comme l'expression de l'identification au phénomène par l'action, sous forme symbolique ou autre, est la quatrième sous-catégorie. L'élève s'efforce ici de convaincre les autres et veut les amener à partager son point de vue.

Niveau IV: Intériorisation

Comme le décrit Krathwohl (1976), "le processus d'intériorisation représente une modification continue du comportement qui va de la simple prise de conscience d'un phénomène à une vision plus profonde". L'individu voit comment ce phénomène se rattache à ceux déjà connus. C'est la conceptualisation, l'organisation ainsi que la clarification

des interrelations entre ce nouveau concept et ceux qu'il possède déjà. Cette démarche inclut les processus d'analyse et de différenciation et requiert à la fois l'abstraction et la généralisation. C'est à la fois un phénomène de fusion et d'expansion. Il s'agit d'isoler les qualités qui caractérisent un concept particulier et d'appliquer ce concept à un ensemble de données plus vaste que celui d'où il provient, ce qui donne au phénomène une nouvelle signification et requiert une évaluation comparative de la part de l'individu. Cette nouvelle signification n'est pas perçue directement par les sens, elle est plutôt le résultat de la manipulation d'impressions sensorielles sous forme abstraite. Appliqué à l'activité d'apprentissage, le processus d'intériorisation évolue comme suit: l'élève applique le nouveau concept dans une organisation ou dans un contexte différent; c'est l'expansion.

Le phénomène a maintenant une signification, un sens particulier, unique, personnel, propre à chaque individu. C'est ce que les auteurs appellent l'élément intrinsèque du processus d'intériorisation.

L'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage ainsi accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience se présente comme le coeur de la leçon de musique. On y décèle la progression de l'engagement de l'élève en situation d'apprentissage d'une chanson. Il est à noter qu'il en va de même pour tout autre objet d'apprentissage.

Afin de mieux faire comprendre le continuum de l'acte enseignement-apprentissage, nous situerons et définirons, à l'étape suivante, tous les éléments du processus. D'abord voici la présentation des principes d'apprentissage présents à chacun des trois niveaux de la taxonomie

correspondant à l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique.

Principes d'apprentissage - Niveau II: Participation

Guidance de l'apprentissage. Pour renforcer une réaction positive face à un matériel présenté au début de l'expérience d'apprentissage, le principe de la guidance de l'apprentissage doit prendre la forme d'un contexte significatif, stimulant. Une forme de jeu. Le but de ce principe est d'assurer une forme d'encodage qui rendra l'étudiant capable de retrouver ce qu'il a appris et de l'indiquer par une performance (Gagné, 1976). Ce principe vise à maintenir le niveau d'anxiété dans les limites qui permettent de consolider la décision consciente ou non de l'élève de continuer l'expérience. Ce dernier a besoin de connaître les "règles du jeu", les structures à l'intérieur desquelles il devra fonctionner. Bien qu'il soit impossible de prédire l'éventail complet des situations futures, les connaissances spécifiques à acquérir et les obstacles pouvant survenir doivent être clarifiées. A ce moment de l'activité, l'enseignant manipule l'association stimulus-réponse, le style, la séquence et la forme de communication employée pour diriger l'attention de l'élève et la réponse, le feedback de l'élève face au stimulus. Un maximum de guidance est requis à ce stade initial d'acquisition de l'apprentissage et doit être suivi d'un retrait graduel de l'intervention de l'enseignant. Les techniques les plus souvent utilisées sont: les informations verbales, les activités d'imitation supportées par un feedback immédiat à chaque étape, le travail en petits groupes.

On procède par des exemples, des démonstrations, des illustrations, des discussions, concernant le résultat espéré de l'apprentissage; c'est-à-dire ce que l'élève sera capable de faire lorsque l'apprentissage sera terminé.

La préoccupation, à ce moment-ci, est de s'assurer que l'élève sait ce qu'on attend de lui et ce qu'il doit travailler davantage pour accroître la vitesse et le degré de l'apprentissage.

Exploration-signification. L'élève commence à connaître les divers paramètres du phénomène, il peut en voir la signification et l'importance dans le contexte présent. C'est un stage d'exploration où l'élève reconnaît dans l'expérience qu'il vit présentement des éléments de son expérience passée. C'est l'enchaînement du passé avec le présent et une projection dans le futur. La phase signification-exploration est un préalable indispensable à l'identification. L'enchaînement de l'expérience passée avec les nouveaux éléments et leur signification doit se faire pour qu'il y ait apprentissage. L'application de ce principe assurera l'accroissement régulier de la rapidité d'acquisition et du potentiel de rétention au fur et à mesure que l'élève expérimentera le phénomène. "Cette exploration du phénomène permet à l'élève d'acquérir des indices internes supplémentaires qu'il pourra utiliser pour fouiller sa mémoire" (Gagné, 1976).

Les psychologues qui ont étudié les facteurs influençant l'apprentissage affirment que: "certains matériaux sont appris et retenus facilement à cause de leur ressemblance avec d'autres matériaux appris par le passé. Dans l'apprentissage... la ressemblance peut être fondée sur des propriétés physiques... sur la signification des éléments

à apprendre... ou sur une association personnelle quelconque effectuée par le sujet". On définit ici le concept signification comme "étant le nombre d'associations qu'évoque le matériau à apprendre" (Wittig, 1980).

Pour qu'un fait, un phénomène, un événement soit significatif il doit donc:

-être tiré du vécu de l'élève;

-être une intégration du nouveau matériel avec celui déjà connu, et cela dans une séquence logique;

-être bien clarifié, afin de s'assurer que l'élève sait ce qu'il a à faire, ce que sera le nouveau fait.

Les fonctions de ce principe de signification-exploration sont de permettre à l'élève d'anticiper le succès. Il accroît la vitesse de l'acquisition, intensifiant ainsi le degré de rétention. Ceci est possible quand l'élève manipule le stimulus, les données, les unes avec les autres, et ce, dans un contexte où il peut prendre des risques, où une erreur est une occasion d'avancer, un problème à résoudre, et n'apporte pas de sanctions. Par le processus de signification-exploration, l'élève évalue ses chances de succès.

Anticipation du succès. Le principe d'anticipation du succès consiste à porter un jugement sur ses chances de transférer l'apprentissage dans un autre contexte. C'est le temps de projeter, de réfléchir, de prospecter pour le futur. L'élève a besoin d'explorer, d'expérimenter et d'entrevoir une possibilité de succès avant de s'engager émotivement et intellectuellement dans l'expérience. Les études effectuées sur ce principe démontrent que:

-l'activité intellectuelle s'accroît avec le succès, l'échec la fait baisser;

-le succès augmente le niveau d'aspiration et l'échec le diminue;

-le niveau d'aspiration tend à suivre le niveau de performance, mais il est plus susceptible de varier avec le succès qu'avec l'échec;

-une forte probabilité de succès augmente la probabilité de rehausser le niveau d'aspiration. L'inverse est aussi vrai.

L'enseignant doit fournir aux élèves des situations d'apprentissage qui viennent d'eux, de la réalité. Des situations qui permettent de prendre contact avec de plus en plus de matériel, sans répéter la même chose, ni devancer le niveau des élèves. Les techniques d'enseignement, à ce niveau de la taxonomie, impliquent en plus que l'enseignant assiste l'élève à travers les phases de réalisation de la tâche à accomplir, et ce, en subdivisant les composantes et en sélectionnant celles que l'élève sera capable de réaliser pour graduellement parvenir à l'accomplissement, à l'achèvement de la tâche.

Ce principe d'anticipation du succès consiste également à revoir le rendement antérieur de l'élève pour situer adéquatement le niveau d'accomplissement, d'achèvement. Il s'agit de le situer légèrement au-dessus du niveau déjà atteint et d'utiliser une approche graduelle pour assurer un progrès maximum chez les élèves qui présentent des difficultés, qui se retrouvent en situation prévisible d'échec. La fonction de ce principe est l'accomplissement, la réalisation de l'expérience d'apprentissage, augmentant par le fait même le niveau d'aspiration de l'élève, son goût, son désir d'apprendre toujours davantage.

Nous en sommes maintenant à présenter et à définir les principes d'apprentissage qui s'appliquent au troisième niveau de la taxonomie

de l'expérience de Steinaker et Bell (1979).

Principes d'apprentissage - Niveau III: Identification

Implication personnelle. L'élève, guidé dans sa démarche d'interaction avec le phénomène, lui donne une signification unique, évalue ses chances de succès dans cette expérience et commence à s'y identifier émotivement et intellectuellement. Il a besoin de participer activement, d'interagir avec les diverses composantes du phénomène, de l'événement. Ce principe de participation active implique des réponses internes: porter un jugement, et des réponses externes: discuter, débattre, démarches qui accroissent son désir, son besoin de continuer, d'achever l'apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, il est essentiel que l'élève soit amené à faire diverses sortes d'associations, d'observations, d'estimations et d'évaluations. Cela implique également qu'il doive faire des choix, discuter, débattre, émettre des hypothèses et en vérifier la pertinence. Il s'agit là d'un haut niveau de performance cognitive. Ce qui caractérise ce principe est :

-l'interaction de l'élève avec les membres du groupe-classe, résultat d'une mise en commun des ressources individuelles. On assiste ainsi à une plus grande compréhension de l'expérience dans son ensemble;

-l'accroissement de l'efficacité du processus d'apprentissage à travers l'identification avec le phénomène, l'expérience, mettant ainsi l'accent sur le fait d'apprendre, sur le processus lui-même.

A travers la phase d'identification et l'utilisation adéquate des stratégies d'intervention, l'enseignant provoque les réponses internes et externes mentionnées plus haut. L'utilisation de ce principe met l'accent sur la tâche à accomplir et fournit ainsi le cadre sécurisant

et confortable dont l'élève a besoin pour avoir une vision objective de ce qu'il doit réaliser.

Connaissance des résultats. C'est le principe par lequel l'élève anticipe le degré d'accomplissement dans le sens de succès ou d'échec face aux objectifs à réaliser. Il se rend compte que l'expérience change son comportement et sait comment s'effectue ce changement. Les résultats, entrevus jusqu'ici vaguement de façon schématique, deviennent maintenant évidents. Cela comporte, par le fait même, une reconnaissance du processus et non pas seulement du produit d'apprentissage. L'expérience en soi est terminée et un jugement sur ce qu'elle a été peut alors être porté. Le rôle de l'enseignant, à ce niveau de la taxonomie, est d'assister l'élève dans la prise de conscience des résultats obtenus lors de l'expérience et de le soutenir dans sa décision de modifier ou changer son comportement face à l'objet de l'apprentissage. Au moment où l'élève entrevoit les résultats en termes de réussite, il devient animé d'un sentiment de fierté et de grande satisfaction. La connaissance du résultat de l'expérience commence à la première catégorie mais, comme les pièces d'un casse-tête s'ajustent les unes aux autres et finalement prennent une forme précise, c'est à ce niveau seulement que ce principe se concrétise.

Une technique qui s'avère efficace pour aider l'élève à réaliser ce que seront les résultats de l'expérience est d'amener celui-ci à comparer ce qu'il fait, sa tâche, à un modèle correct. Comparaison appuyée par une critique positive; qui dégage les éléments utilisables d'une expérience, et analytique; qui isole des aspects précis. Ce principe de la connaissance des résultats sert surtout à accroître la

précision de l'apprentissage et à accroître également la possibilité de développer la récompense intrinsèque chez l'élève qui fait l'expérience de la création à travers l'activité d'apprentissage en musique.

> «Les chercheurs ont fait deux découvertes démontrant l'importance de la connaissance des résultats (CR) dans les situations d'apprentissage; la CR permet d'apprendre un matériau nouveau plus rapidement et la CR immédiate est souvent plus efficace que la CR différée. Il semble que dans bien des cas les sujets considèrent la CR comme un renforcement» (Wittig, 1980, p. 165).

Renforcement de la réponse. Le principe de renforcement présent à ce niveau de l'expérience de l'apprentissage est le moment où la motivation extrinsèque de l'élève, qui dépend jusqu'ici des stimuli qui lui viennent de l'extérieur, se transforme en motivation intrinsèque; motivation liée à son propre progrès dans l'apprentissage. La motivation intrinsèque dépend donc de la réponse face au phénomène et résulte dans une augmentation de la volonté de répondre. Il s'agit maintenant d'une réponse volontaire, délibérément choisie. Par la participation active dans l'expérience d'apprentissage, l'élève est amené à faire les liens entre son expérience passée et ce qu'il vit présentement. Il s'agit là de son expérience. Il décide de s'identifier à l'expérience. C'est un processus qui implique des efforts réels de l'élève et une grande habileté de la part de l'enseignant. Le principe de renforcement de la réponse est un principe fondamental, une fois l'identification à l'expérience réalisée. Il réside dans le choix de l'élève de continuer à apprendre et dans l'habileté de l'enseignant à s'adapter à son nouveau rôle qui, de catalyseur, devient modérateur.

Principes d'apprentissage - Niveau IV: Intériorisation

Surapprentissage. Ce principe est celui par lequel l'élève maîtrise une habileté à interagir avec le phénomène. Il a développé une attitude face à ce phénomène. Le surapprentissage apporte une dimension supplémentaire à l'expérience. Lorsqu'une connaissance est acquise, l'élève est parfaitement familier avec ses diverses composantes. Par son interaction avec le phénomène présenté, il lui donne une signification nouvelle, unique et personnelle. Il extrapole sur les implications futures et projette une organisation, une réorganisation de ce phénomène dans un contexte différent, dans de nouvelles activités. A travers ces activités, ce cheminement, l'élève utilise une foule de stratégies et de principes d'apprentissage et d'enseignement. Il pratique, utilise et répète les éléments constitutifs de l'expérience d'apprentissage jusqu'à ce que cela devienne une partie de lui-même.

A ce niveau, l'habileté de l'élève est grande et lui permet de commencer à intérioriser les divers éléments de l'expérience et à planifier des modifications dans son comportement face au phénomène. Cela se fait à travers un partage, une interaction avec ses pairs et avec l'enseignant. Le surapprentissage implique une série de révisions ou de tâches, de transferts, de façon périodique ou intensive. Il s'agit de pratique et d'application du concept. Des recherches en psychologie ont montré que:

> "bien qu'un apprentissage de 150% améliore significativement l'acquisition et la rétention du matériau appris, un surapprentissage de 200% semble produire une amélioration très minime. Elles montrent également que le surapprentissage aide à accroître l'acquisition et la rétention d'une réponse mais il faut tout de même s'assurer que les réponses pratiquées sont bien les réponses désirées" (Wittig, 1980, p. 165).

Transfert intrinsèque.

> «Il y a transfert de l'apprentissage lorsque l'apprentissage d'un ensemble de matériaux influe sur l'apprentissage ultérieur d'un autre ensemble. Selon certains psychologues, ce principe représente le principe d'apprentissage le plus important s'appliquant aux situations pédagogiques... un transfert peut être positif, c'est-à-dire que l'apprentissage d'une tâche a facilité l'apprentissage d'une seconde tâche, ou négatif lorsque l'apprentissage d'une tâche a entravé l'apprentissage d'une seconde tâche» (Wittig, 1980, o. 168).

Maintenant le nouveau comportement, l'attitude face au phénomène, est le même dans des contextes différents. L'application de ce principe consiste à équiper l'élève d'un processus de repérage et de retrait qu'il pourrait appliquer dans divers contextes pratiques (Gagné, 1976). C'est un élargissement de l'expérience dans le sens de l'application du phénomène dans une variété de contextes. Lorsque le transfert de la connaissance se fait, lorsque l'élève parvient à intérioriser cette connaissance, il est conscient de ce phénomène. Il voit les relations dans les diverses façons d'utiliser, d'interagir avec le phénomène. Ce processus de conscientisation se fait par des activités d'analyse et de synthèse.

Conscience. Pour favoriser la prise de conscience, c'est-à-dire pour aider l'élève à être conscient de son comportement face à l'objet de l'apprentissage, il est bon de fournir une variété d'exemples de situations dans lesquelles il interagit avec celui-ci. Il s'agit de changer certaines dimensions de l'expérience et de diversifier les caractéristiques des stimuli pour aider l'élève à augmenter le niveau de conscience de son comportement nouveau face au phénomène. On amène ainsi l'élève à contrôler la progression, le cheminement de

son engagement dans l'expérience.

Dans l'application de ce principe de prise de conscience du phénomène il s'agit de se rappeler que:

-la sensibilité à un stimulus change avec l'accoutumance (la routine);

-tout élément nouveau, différent ou inhabituel qui survient cause une nouvelle réaction. L'importance de cette réaction n'est pas liée à l'intensité du stimulus mais à la nouveauté.

Nous venons, dans les pages précédentes, d'identifier et de définir les divers principes qui doivent être appliqués lors de la deuxième étape de l'activité d'apprentissage en musique, le FAIRE. Ces principes sont présentés selon une séquence taxonomique et attirent notre attention sur la façon dont se déroulent les événements lors de l'apprentissage. La connaissance de ces principes est la base d'une bonne planification de l'activité d'apprentissage parce qu'elle renseigne sur les actions, les stratégies qu'utilise l'élève en situation d'apprentissage.

C'est pourquoi, afin de bien visualiser les divers aspects de l'apprentissage, pour mieux connaître les besoins de l'élève, l'étape suivante de ce chapitre consistera à énumérer et à définir brièvement les comportements de l'élève lors du déroulement de la deuxième étape de la leçon de musique. Il s'agit de la présentation des stratégies d'apprentissage qu'utilise l'élève lors de l'étape FAIRE accordée aux niveaux de la taxonomie de l'expérience.

Tout en gardant en tête le modèle de Gagné (1976), voici donc une brève analyse des événements internes de l'apprentissage c'est-à-dire la description de ce qui se passe dans la tête de l'élève en situation d'apprentissage. Ceci nous amène par la suite à identifier les comportements externes, observables, de l'apprentissage c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage. Voici donc une description des diverses stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève pendant le déroulement du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique. Rappelons ici que l'étape du FAIRE correspond aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience.

Stratégies d'apprentissage - Niveau II: Participation

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, ce niveau de la taxonomie est une phase d'acquisition. L'élève a bien observé et a perçu le phénomène présenté, l'acte d'apprentissage peut alors commencer. Rappelons ici que cette phase d'acquisition inclut le processus de la codification. Il appert en effet que «ce qui demeure temporairement dans la mémoire à court terme n'est apparemment pas identique à ce qui a été perçu. Il y a transformation de l'entité perçue en une forme plus facilement ennagasinable» (Gagné, 1976, p. 32). De sorte que, ce que l'on perçoit n'est pas identique à la stimulation d'origine, il y a distorsion, créant ainsi ce qu'il convient d'appeler la représentation mentale de l'objet d'apprentissage.

Ce processus de codification comprend également une phase de codification pour l'emmagasinage à long terme. C'est-à-dire qu'une autre codification se produit lorsque l'information entre dans la mémoire à long terme. Ce processus favorise la rétention, et ce, en

regroupant de certaines façons, en classifiant sous des concepts déjà appris et en simplifiant sous forme de principes les stimuli perçus (Gagné, 1976).

L'élève utilise alors comme stratégie ses propres schèmes, qui peuvent être non conventionnels mais tout aussi et souvent plus efficaces que ceux qu'on peut lui fournir. Ce qui importe donc c'est d'encourager l'élève à codifier, à utiliser son propre schème de codification, peu importe la façon dont il le fera.

A ce niveau on retrouve donc, chez l'élève, les comportements suivants. Il est à noter que cette classification est tirée du modèle de Hughes et Miller et de Budkart et Eberle (Paré, 1976).

Il s'agit de:

-comparer et contraster: considérer les stimuli avec attention, en les mettant l'un à côté de l'autre dans le but d'identifier leurs différences ou leurs ressemblances, en termes d'attributs, de caractéristiques;

-analyser: examiner quelque chose, la décomposer en ses éléments essentiels pour en saisir les rapports;

-organiser: placer les éléments dans un système, incorporer l'information reçue dans un réseau plus grand de propositions. Il s'agit de prendre une idée, un phénomène et de le transposer dans une forme parallèle;

-explorer: pénétrer mentalement dans un espace, lieu ou champ de pensée. C'est chercher, poser des questions à propos d'un phénomène. C'est chercher à dégager les significations de faits, d'événements;

-<u>inférer</u>: prendre des données et les pousser plus loin pour en déterminer les implications, les effets. C'est dégager les significations qui vont au-delà de l'information disponible, mais qui sont justifiables. C'est un raisonnement porté sur les phénomènes, les faits, les événements.

Il s'agit d'un continuum où l'on discrimine pour différencier, où l'on estime, apprécie, dans le sens de donner plus ou moins de valeur au phénomène, où l'on analyse pour expliquer le phénomène.

<u>Stratégies d'apprentissage - Niveau III: Identification</u>

C'est une phase de rétention et de rappel. Le phénomène acquis, légèrement modifié par le processus de codification, est emmagasiné dans la mémoire à long terme. C'est ce qu'on appelle la rétention. Comme le souligne Gagné, on note que:

> "-ce qui est appris peut être emmagasiné de façon permanente sans diminution d'intensité;
> -certaines choses apprises s'estompent graduellement avec le temps;
> -ce qui est emmagasiné en mémoire peut être sujet à des interférences" (Gagné, 1976, pp. 34-35).

Dans la phase de rappel, pour qu'un acquis soit considéré comme tel, un acte d'apprentissage doit inclure une phase dans laquelle l'acquis est rappelé pour donner lieu à une performance. C'est le processus de repérage et de retrait où l'on fouille sa mémoire et où l'entité apprise est accessible. Comme dans le cas de la codification au niveau antérieur, chaque individu utilise ses propres indices de rappel. Il s'agit donc ici d'activer ce processus de repérage et de retrait. L'étudiant fera appel aux stratégies suivantes.

Il s'agit de:

-évaluer: utiliser des critères acceptables ou des biais personnels pour pondérer, classer, évaluer quelque chose. C'est émettre un jugement concernant des valeurs face à un phénomène, à un événement;

-juger: tirer des conclusions ou prendre des décisions par un processus de raisonnement délibéré;

-intégrer: associer, faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante par assimilation. Ce processus se fait soit par assimilation, lorsque les éléments conviennent sans ajustement ni modification, ou par accomodation, lorsqu'il s'agit de relier des choses qui apparemment n'ont rien à voir ensemble;

-abstraire: conceptualiser, dégager la signification des éléments. C'est découvrir, soupeser des qualités ou des facteurs avec l'intention de réaliser une nouvelle relation ou de différencier deux idées;

-faire des hypothèses: tenter, après observation, d'énoncer une proposition, une condition ou un principe dans le but de déterminer des conséquences logiques. C'est la prédiction dans sa forme systématique;

-découvrir: trouver par hasard quelque chose qui n'avait pas été perçu jusque là. Ce peut être spontanément, mais le plus souvent cela intervient après une longue manipulation;

-définir: mettre ensemble et formuler les qualités de base d'une idée, dans le but d'identifier sa signification. (Hughes et Miller, cité dans Paré, 1976).

En somme, c'est l'étape procédure, action, où l'on cherche, essaie, expérimente le phénomène dans le but de lui donner un sens. C'est aussi l'étape où l'on tente d'influencer, de persuader et d'amener les autres à partager notre point de vue.

Stratégies d'apprentissage - Niveau IV: Intériorisation

A cette étape, nous sommes à la phase de généralisation. En effet pour qu'il y ait apprentissage le repérage et le retrait de l'acquis ne se font pas nécessairement toujours dans le même contexte. Le rappel de ce qui a été appris et l'application à de nouveaux contextes se rapporte à ce que l'on appelle le transfert de l'apprentissage. La phase de performance, qui se caractérise par l'organisation, la production par l'élève d'une réponse permettant de vérifier si l'apprentissage a pris place, démontre bien, par sa performance, qu'il a appris et, par conséquent, que son comportement a été modifié, qu'il y a eu apprentissage.

Il s'agit de:

-généraliser: émettre des relations de principes ou de lois concernant tous les cas d'une classe ou d'une catégorie d'événements. C'est une première formulation par l'individu et non une reformulation ou un rappel de notions déjà apprises;

-faire une synthèse: pensée qui joint les idées ou les généralisations, qui les réorganise d'une façon nouvelle et inconnue auparavant de celui qui fait l'opération;

-inventer: mettre des éléments, des facteurs et des objets ensemble pour dégager un nouvel usage, une nouvelle forme;

-<u>créer</u>: inventer, généraliser ou synthétiser pour donner naissance à un produit qui a une signification. Au niveau des enfants c'est une réalisation originale menée à terme, une résolution de problème parfaitement effectuée et tout ce qui engage profondément dans une recherche et une expression authentique. C'est une nouvelle réorganisation (Hughes & Miller, tiré de Paré, 1976).

Les événements que nous venons de décri[illegible], autant internes qu'externes, les stratégies d'apprentissage, repré[illegible]tent les caractéristiques générales de l'acte d'apprentissage. Comme déjà mentionné, la connaissance de ces stratégies d'apprentissage guide les activités diverses de l'enseignant. Elle lui indique une direction, des options, des priorités dans l'action à entreprendre. Elle oriente la planification de son enseignement.

Nous en sommes maintenant à identifier les événements qui peuvent supporter, chez l'élève, chacune de ces étapes de l'apprentissage, c'est-à-dire à identifier, définir les stratégies d'enseignement. Ces stratégies d'enseignement (et non pas d'apprentissage) sont, comme nous l'avons déjà mentionné, les événements provenant de l'extérieur qui influencent l'apprentissage, c'est-à-dire les comportements qu'emploie l'enseignant pour organiser un environnement stimulant lors du déroulement de cette deuxième étape de l'activité d'apprentissage en musique, le FAIRE. Cette étape correspond, on s'en souvient, aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience.

Le Tableau 9 représente l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement pour cette deuxième étape de l'activité d'apprentissage en musique, le FAIRE, accordée au niveau II de la taxonomie.

Tableau 9

Illustration de l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau II de la taxonomie de l'expérience

Niveau de la taxonomie	Stratégies d'enseignement
II. Participation	
2.1 représentation mentale du phénomène	2.1 imitation-rappel
	2.2 expansion des données de base
2.2 modification	2.3 dramatique
	2.4 manipulation tactile
	2.5 classification

Stratégies d'enseignement - Niveau II: Participation

Imitation-rappel: Pour favoriser la représentation mentale chez l'élève, on doit organiser des événements d'imitation d'un modèle et de rappel. L'activité de rappel est basée sur la référence à l'expérience passée. La transition à ce niveau de participation ne présente pas toujours des changements de comportement apparents, identifiables. Il s'agit plutôt d'une intensification de l'implication personnelle dans l'expérience. L'élève commence à participer à l'expérience d'apprentissage en associant ses acquis antérieurs au nouveau phénomène en le situant dans un contexte bien défini là où il est capable de le relier à un modèle déjà observé. A ce moment de la taxonomie, l'élève devient actif dans l'expérience. C'est pourquoi les événements qui lui conviennent le mieux à ce niveau-ci sont des activités d'imitation et de rappel.

L'imitation est une activité qui consiste à reproduire, à contrefaire exactement un document, une oeuvre, une réalisation, un comportement. L'élève observe un modèle et tente de reproduire une oeuvre semblable en tous points de vue (A.I.E.S., 1976).

L'apprentissage par imitation s'appuie parfois sur la description verbale du phénomène, du matériel, plutôt que sur l'observation de l'enseignant, de la personne-ressource ou d'un pair démontrant le phénomène. Ce procédé est plus abstrait que lorsque c'est une personne qui modèle certains rôles, certains comportements qui doivent être imités par l'élève.

Pour ce qui est du rappel, ce peut être une activité mentale, non observable physiquement, ou un rappel visible, en termes d'interaction en petit ou grand groupe. C'est le rôle de l'enseignant de fournir à l'élève l'occasion d'utiliser les deux types de modèle et de lui permettre d'expérimenter les deux sortes de rappel. L'opération mentale doit précéder l'opération physique. L'imitation est d'abord un lien qui se fait intérieurement entre le modèle et l'expérience antérieure de l'élève avant d'être un comportement visible, observable. Quelquesfois cela se produit instantanément, mais habituellement l'élève a besoin de temps pour considérer, réfléchir, s'interroger.

Divers facteurs influencent l'imitation. En effet il ne s'agit pas d'être simplement exposé à un comportement, à un modèle, pour qu'il soit imité:

-l'observateur doit être attentif au comportement du modèle;

-l'attention doit se diriger sur un modèle connu, un phénomène, un événement tiré du vécu de l'apprenant, une personne de son entourage

par exemple peut lui servir de modèle à imiter;

-comme l'observateur fait une sélection parmi l'ensemble des modèles qui s'offrent à lui, il semble que cette sélection repose sur le statut du modèle choisi. Par statut on entend le poste détenu par le modèle, le rôle qu'il remplit, l'influence ou la puissance dont il jouit et son habileté à communiquer (Wittig, 1980).

A ce niveau de la taxonomie, l'enseignant contrôle, manipule l'environnement et devient le catalyseur face à l'expérience de l'élève. Il apparaît d'une grande importance de connaître et de choisir adéquatement le modèle que l'on présente à l'élève, de lui laisser le temps nécessaire à la manipulation des données et à la réflexion. Cette stratégie d'imitation peut se produire à l'occasion de représentations dramatiques, dans les pièces de théâtre, sous forme de jeu de rôle, par une lecture et autres. C'est un processus de base dans l'acquisition d'attitudes, de valeurs.

Expansion des données de base. Une deuxième stratégie d'enseignement consiste à trouver des activités où on cherche, trouve, des objets et des indices de la réalité sociale, ce qui constitue une extension graduelle de l'espace physique et social à explorer. C'est-à-dire des objets de la classe mais aussi une utilisation maximum de l'environnement de l'élève. Graduellement on assiste à une extension de la réalité de l'élève. Le matériel se constitue ainsi au fur et à mesure des besoins des élèves. A ce moment-ci de l'expérience, une fois l'élève entré en relation avec le matériel, le phénomène, il s'agit pour l'enseignant de faire un genre de prospection d'idées, d'enquêter lui-même sur le matériel et d'y associer toutes les expériences d'apprentissage

s'y rapportant, de regrouper toutes les possibilités en champ d'exploration. Ce processus va aboutir à la connaissance des questions à poser, des suggestions à offrir et au type de matériel supplémentaire à apporter pour guider les élèves qui, à ce niveau, ont besoin de beaucoup de support. En effet, l'élève commence à élargir le cadre de l'expérience. L'exploration des données, la relation de ces données aux modèles préalablement fournis et le rappel de ces modèles engendrent chez l'élève un besoin d'information et de matériel additionnel. L'enseignant encourage et guide la participation de l'élève à l'élaboration des données. A travers les techniques d'imitation-rappel, l'élève devient partie intégrante du processus d'assemblage des données. L'enseignant peut avoir besoin, à ce moment-ci, de revenir à la présentation des données de départ, à l'observation directe du phénomène pour faciliter l'assemblage des données. A ce stade de la taxonomie, l'élève n'est pas encore prêt à manipuler concrètement les données. Même s'il en connaît suffisamment à leur sujet pour prendre des décisions dans le sens de choix spécifiques des données qu'il utilisera mais il n'est pas encore en mesure de commencer à les manipuler, à les utiliser. L'opérationnalisation de cette stratégie peut se faire, entre autres, par la technique de prospection d'idées (ou groupe d'action créatrice), la liste d'attributs ou les relations forcées.

Dramatique. Cette stratégie "consiste à dramatiser ou à représenter sur scène les paroles, les émotions et les gestes d'un personnage dans une situation particulière. Chacun personnifie un personnage déterminé en se basant sur ses observations antérieures, son instinct" (A.I.E.S., 1980). C'est une forme élaborée d'analyse personnelle. Il y a une

situation, des personnages que l'on a bien définis et chacun des participants s'identifie à l'un des personnages. Il joue son rôle comme s'il était le personnage proposé dans la situation proposée.

Il y a trois principales étapes dans l'élaboration du jeu dramatique: (a) la planification; (b) le déroulement et (c) l'évaluation de la dramatique.

La planification se fait à deux niveaux; il s'agit de planification par l'enseignant et par l'élève. A la base, l'enseignant établit les objectifs du jeu. Il doit créer une situation autour d'un problème, d'un événement. Il doit décrire les personnages impliqués dans la situation. Le jeu ne doit pas porter sur la façon de jouer mais sur les paroles, les émotions faisant ressortir le phénomène, les impressions des acteurs, ces derniers se mettant dans la peau du personnage. Il fait une liste des attributs pouvant être ressentis par les personnages et laisse l'élève choisir ce qu'il veut être et comment il veut être dans la situation présentée. Il n'est pas nécessaire pour l'élève de planifier exactement ce qu'il fera mais seulement d'établir le sens, la façon, dont il va interpréter le personnage et son rôle.

Ces décisions prises, les places et les rôles sont assignés et l'élève commence à jouer son rôle, c'est le déroulement. Cette étape a avantage à être brève et l'enseignant doit observer attentivement ce que l'élève fait ou ne fait pas. Il doit prendre des notes pour la discussion de groupe qui suivra l'activité et servira d'évaluation. Il est bon d'amener le plus de participants à interagir lors de la dramatique.

L'évaluation est l'élément crucial du jeu dramatique. Elle doit se faire par questionnement sur les standards, les critères établis lors de la planification. On évalue ce qui est bon, mauvais, préférable, ce qui est le plus vraisemblable. On cote de bon à mauvais et on pondère, on évalue les résultats, on juge de l'évidence de ce qu'on ressent dans la situation du problème identifié, de ce qu'on a besoin d'apprendre, de ce qu'on a besoin de faire. A travers ces questions et réponses, on établit ce que l'élève a besoin de savoir, les diverses choses à faire et la façon la plus réaliste d'agir, de se comporter face au phénomène. Ces directives doivent s'établir d'une façon positive pour amener l'identification au phénomène. Aux niveaux plus élevés de la taxonomie, le jeu devient plus structuré, c'est la simulation, le jeu de rôle. Plus l'élève est âgé et plus son apprentissage est poussé, plus la stratégie a besoin d'être sophistiquée. Des situations provenant de l'interaction des participants où l'élève a l'occasion de construire lui-même, d'imaginer les rôles reliés à l'expérience d'apprentissage vécue, sont très pertinentes. L'enseignant doit planifier, et le jeu et les situations qui fourniront cette occasion, à l'élève, soit individuellement ou en petit groupe, d'une façon informelle. Dans ce contexte, les étapes de planification, de déroulement et d'évaluation de la dramatique, sont les mêmes et sont aussi importantes que dans une situation de groupe-classe comme celle que nous avons décrite précédemment.

Manipulation tactile. Une quatrième stratégie d'enseignement consiste à organiser des activités qui permettent l'utilisation du matériel, de la réalité, du médium. Cette stratégie implique

un large éventail d'activités où l'élève interagit avec le médium; activités qui se présentent tout au long de l'expérience d'apprentissage. A ce niveau, il s'agit de découvrir comment utiliser le matériel et essayer de voir de quoi il s'agit. Ces activités sont nécessaires pour amener l'élève à découvrir les paramètres et prévoir l'implication de l'expérience. Ces stratégies peuvent être soit formelles, soit informelles. Dans une structure formelle, l'élève suit une séquence étape par étape de manipulations organisées par l'enseignant. Dans une structure informelle, l'enseignant apporte le matériel disponible et l'élève, au temps approprié, l'expérimente, l'utilise, le manipule, l'explore. La structure informelle est surtout adaptée aux petits groupes. Au niveau III: identification et au niveau IV: intériorisation. Les activités de manipulation peuvent prendre la forme de recherche, de composition écrite, d'expression artistique ou autres.

Classification. Cette cinquième stratégie d'enseignement consiste, pour l'enseignant, à planifier des activités qui vont permettre à l'élève de classifier les données, d'établir une hiérarchie et de définir le cadre de référence de l'expérience.

Ces activités de classification doivent fournir à l'élève l'occasion de faire un retour en arrière, de revoir les données et de les mettre en ordre. Pour se produire, l'élève doit d'abord avoir bien exploré tous les paramètres de l'expérience à travers la présentation des données, l'exploration et l'assemblage ainsi que la manipulation des données. Ensuite il doit considérer les données en termes d'expérience passée. Après, et à ce moment seulement, il est capable d'établir une séquence d'activités pour le futur. Classifier est, par conséquent,

une stratégie d'enseignement à caractère futuriste. Il s'agit de faire le lien entre l'expérience passée et les nouvelles données pour être capable de projeter une action future. Ces activités impliquent une identification émotionnelle, physique et intellectuelle à l'expérience d'apprentissage. C'est une étape de transition de la participation à l'identification. L'enseignant a un rôle d'initiateur et d'aide dans l'organisation de ces activités de réflexion et de classification. L'élève prend de plus en plus d'initiatives jusqu'à l'analyse finale où il prend la décision de s'identifier avec le phénomène de poursuivre son continuum d'implication.

Ici se termine la présentation des cinq stratégies utilisées par l'enseignant dans la planification du FAIRE de l'activité d'apprentissage, telle que le propose la taxonomie de l'expérience pour le niveau II. Voici maintenant la présentation des cinq stratégies d'enseignement proposées pour le niveau III de la taxonomie. Le Tableau 10 présente l'organisation taxonomique de ces stratégies d'enseignement pour le niveau III: identification.

Stratégies d'enseignement - Niveau III- Identification

Travail sur le champ. Cette première stratégie d'enseignement consiste, à ce niveau de la taxonomie, à organiser des activités où l'élève aura l'occasion de faire la sélection, le tri des données appropriées; ce qui établit le champ de travail. A ce niveau l'élève commence à s'identifier émotionnellement et intellectuellement. Il a décidé de continuer à s'impliquer de plus en plus dans l'expérience. Lors du processus de classification décrit précédemment, l'élève et l'enseignant ont identifié la façon dont l'expérience évoluera. Maintenant l'élève est prêt à agir, à faire quelque chose. On répond à ce

Tableau 10

Illustration de l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau III de la taxonomie de l'expérience

Niveau de la taxonomie	Stratégies d'enseignement
III. Identification	
3.1 renforcement	3.1 travail sur le champ
	3.2 application des données
3.2 émotionnelle	3.3 discussion
3.3 personnelle	3.4 formulation d'hypothèses
3.4 partage	3.5 vérification d'hypothèse

besoin d'agir par ce qu'on appelle le travail sur le champ. Ce terme désigne toute activité de classe dont le but est de sélectionner et de rechercher les données appropriées, pour que soit solidement établie la classification. Les trois éléments de base à tout travail sur le champ sont: la préparation-planification, le déroulement du travail et la réponse évaluative de l'élève.

La planification met en cause l'enseignant, l'élève et le champ, ainsi que les ressources disponibles. L'enseignant doit avoir une connaissance rationnelle des ressources disponibles, il doit savoir comment les intégrer dans la totalité de l'expérience d'apprentissage. Il doit prévoir les ressources disponibles, nécessaires pour alimenter les besoins de l'élève et l'amener à s'exécuter. L'élève doit également avoir une connaissance objective de l'activité de travail et participer, si possible, à son élaboration. La planification de ce travail s'avère une organisation logique permettant à l'élève d'en identifier les

éléments et d'en découvrir par lui-même le pourquoi ainsi que les conséquences. Avant de commencer, il doit connaître les objectifs de ce travail ainsi que la performance à acquérir.

Le déroulement du travail sur le champ doit être une période d'action intense et diversifiée.

La réponse évaluative commence avec la connaissance par l'élève des objectifs et continue pendant l'évaluation du travail en termes de réalisation. L'élève doit réaliser que tout travail implique un besoin d'action et d'évaluation. Cette stratégie facilite, augmente l'identification de l'élève à l'expérience. Elle peut prendre l'aspect d'une réponse écrite, d'un jeu de rôle, d'une simulation. Elle prépare à l'étape de la formulation d'hypothèses.

Application des données. Pour cette deuxième stratégie d'enseignement du niveau III de la taxonomie, l'enseignant offre à l'élève des occasions où il utilise, évalue et interprète les données à travers l'observation, l'expérimentation, la classification et l'application. Le travail sur le champ met l'accent sur la sélection, la recherche des données appropriées. Une fois le choix des données fait, on est prêt à appliquer ces données. L'élève commence par consigner les données en les groupant, les catégorisant ou les assemblant. L'étape suivante consiste à expliquer cette sélection, cette catégorisation. Ainsi l'élève doit savoir pourquoi il a utilisé les données d'une telle façon et ce qu'il en résultera dans des activités de laboratoire. En plus, l'élève interprète les données dans l'ensemble, les classifie et les catégorise. Le rôle de l'enseignant est d'entretenir l'interaction entre l'élève et les données. Il consiste à encourager l'élève et à sélectionner les données. C'est un rôle de

modérateur. Il doit prendre les mesures nécessaires pour que l'élève se familiarise avec le contenu et acquiert les habiletés nécessaires pour objectiver l'utilisation des données. Il doit permettre à l'élève d'assumer la responsabilité et la liberté de prendre des décisions. Il aide l'élève à traiter, à négocier avec la nouvelle situation créée par la sélection et l'application des données. L'élève doit être rationnel dans l'application des données. Il doit, par conséquent, comprendre que le processus d'application des données n'est pas seulement un effort individuel, isolé, mais que très souvent il s'agit d'un processus de coopération, d'interaction et d'investigation avec ses pairs, soit en petit groupe, soit en grand groupe, et ce, par la stratégie de discussion.

Discussion. Cette troisième stratégie d'enseignement doit permettre, à ce niveau de la taxonomie, l'échange de points de vue autour d'un champ d'intérêt d'une activité de laboratoire. Il s'agit d'une interaction de l'enseignant, de l'élève et de ses pairs. "C'est une activité dans laquelle les étudiants, sous la direction du professeur ou d'un étudiant qualifié, échangent leur point de vue concernant un sujet, une question ou un problème" (A.I.E.S., 1980). L'objectif de la discussion peut être ici de susciter un questionnement, de fournir de l'information, d'amener à clarifier et à observer. L'identification à un phénomène, à un événement fait naître le besoin de partager cette identification avec d'autres. La discussion peut en effet jouer plusieurs rôles, elle peut être:

-l'occasion de partager les intérêts;

-le point de départ qui fait naître une piste de travail, de recherche, d'exploration;

-une analyse des besoins et des situations de groupe, engageant ainsi un processus de résolution de problème;

-une accumulation de faits, d'informations;

-un exercice de planification définissant les objectifs, les séquences de travail, l'orientation générale, les moyens et les matériaux à utiliser;

-une activité d'expression d'opinions, de sentiments;

-une activité d'échanges, d'exercice au compromis;

-une activité d'exercice à la création, parce qu'elle permet d'augmenter le matériel, les alternatives, les pistes possibles;

-un moment privilégié de décision, d'autogestion, de choix personnels et collectifs;

-une activité d'évaluation individuelle ou de groupe;

-une activité de synthèse permettant de présenter un point de vue, une réalisation, de dégager des pistes, des idées et techniques nouvelles (Paré, 1977).

L'enseignant intervient en initiant les discussions, en les animant et en y participant directement. Il pose les questions adéquates en gardant en tête les objectifs de la discussion, en intervenant au moment opportun pour préciser certains points et garder positive l'interaction des participants. La participation de l'enseignant peut revêtir diverses formes:

-permettre à chacun des participants de s'exprimer;

-exprimer ses opinions, idées, sentiments, interactions, et cela après que les participants l'ont fait;

-intervenir en questionnant adéquatement;

-écouter activement la dimension cachée des discussions, la signification profonde, les sentiments;

-être le garant de l'atteinte des objectifs, assurer que la discussion réalise les objectifs visés;

-refléter, reformuler ce qui est exprimé par les participants;

-faciliter, rechercher les compromis;

-assurer à chacun le droit d'être entendu;

-rechercher le consensus, l'accord tacite ne brimant personne;

-être l'analyste du groupe apportant une interprétation constante (Paré, 1977).

La discussion est un excellent instrument de communication, un outil efficace de résolution de problème.

Formulation d'hypothèse. Cette stratégie d'enseignement consiste à organiser des événements permettant l'énoncé d'une proposition, d'une condition ou d'un principe dans le but d'en déterminer les conséquences logiques. L'hypothèse se construit à la suite d'un ensemble d'observations organisées. C'est la conception, l'utilisation de présomptions basées sur le raisonnement et l'action. A ce niveau de la taxonomie, l'élève explore les divers paramètres du phénomène, de la situation, après s'y être identifié émotionnellement et intellectuellement et avoir appliqué les données dans des contextes différents. Après avoir partagé, communiqué avec d'autres ses impressions, ses idées à ce propos, il est maintenant prêt à émettre une hypothèse. L'hypothèse est une proposition admise comme donnée de base d'un raisonnement d'une action. C'est une étape préliminaire à l'intériorisation.

La stratégie à laquelle nous venons de faire allusion consiste à faire une affirmation possible qui présente une relation entre deux ou plusieurs phénomènes. Ce peut être une invention de l'esprit ou une conception personnelle de la réalité. Elle est au centre de la stratégie de recherche. L'hypothèse donne la direction à la recherche, la restreint et la délimite. Par déduction, en établissant les relations entre les variables étudiées, elle permet d'expliquer et de prédire le comportement de ces variables. Ainsi, elle permet d'établir les implications et de créer des relations causales, fonctionnelles et associatives, et sert de cadre de travail. Elle donne un sens aux résultats de la recherche (Ouellet, 1981). Une telle stratégie peut être appliquée à la réalisation d'activités créatrices.

Vérification d'hypothèse. L'élève, par cette stratégie, essaie l'hypothèse émise dans de multiples situations; il s'agit de l'accepter ou de la rejeter en se basant soit sur la revue des données, soit sur leur application. C'est le processus qui consiste à évaluer, juger le matériel sur lequel on a travaillé. L'élève émet certaines idées ou conceptions produisant ainsi ses propres hypothèses de travail. Il s'agit maintenant, et pour l'enseignant et pour l'élève, de déterminer l'exactitude, la pertinence, la justesse, de tester l'hypothèse proposée. S'il s'agit d'une activité d'expression créatrice, la vérification d'hypothèse doit être faite de façon à permettre de voir si la représentation est fidèle aux données, à l'habileté ou à l'attitude qui s'y rattachent. La vérification d'hypothèse peut aussi se faire au moyen d'un questionnaire, d'un test, où l'élève a à avancer ses hypothèses de travail. Le processus de vérification doit se développer concurremment à celui de

formulation d'hypothèse. C'est à ce moment que l'élève réalise l'accomplissement de son projet, en acquérant certaines habiletés. L'objectif de travail réalisé, il est prêt à intérioriser cette somme de connaissances.

Ainsi se termine la présentation des cinq stratégies d'enseignement proposées pour ce niveau III de la taxonomie. Nous procéderons maintenant à la présentation des stratégies d'enseignement proposées pour le niveau IV.

Le Tableau 11 démontre l'organisation taxonomique de ces stratégies d'enseignement pour le niveau IV de la taxonomie de l'expérience.

Tableau 11

Illustration de l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau IV de la taxonomie de l'expérience

Niveau de la taxonomie	Stratégies d'enseignement
IV. Intériorisation	
4.1 expansion	4.1 renforcement d'habileté
	4.2 re-création
	4.3 jeu de rôle-simulation
4.2 intrinsèque	4.4 analyse comparative-contrastive
	4.5 résumé

Renforcement d'habileté. Par cette stratégie l'enseignant offre à l'élève l'occasion d'appliquer les habiletés et les connaissances acquises dans divers contextes, diverses situations. Les techniques de renforcement d'habileté ont une importance capitale à ce stade-ci de la

taxonomie. L'élève a ici un comportement qui révèle le degré d'intériorisation de la connaissance acquise à travers l'acquisition d'habileté à manipuler ses connaissances de plusieurs façons. Il est capable d'appliquer la nouvelle connaissance parfois dans des activités de création, parfois à travers une technique de résolution de problème. Ces techniques se présentent comme des actions terminales de l'événement d'apprentissage. Il est primordial de fournir à l'élève l'occasion de démontrer sa performance. Suite à ce qu'il a acquis, il a besoin de montrer ce qu'il peut faire et cela non seulement pour l'enseignant mais pour son propre apprentissage. Il est fier de ses capacités.

Le renforcement d'habileté est plus qu'une application d'un même phénomène dans une variété de contextes, c'est une utilisation de façons différentes de présenter le phénomène et cela dans une variété de contextes.

C'est la responsabilité de l'enseignant de faire en sorte que l'élève aille au bout de lui-même, qu'il décide des améliorations et des façons d'appliquer les données, de compléter le travail en fonction de son niveau d'évolution, de ses talents et de son style personnel. L'enseignant doit le soutenir dans cette démarche. Aussi la démonstration de la performance doit être jointe rapidement au feedback informatif pour qu'il y ait renforcement et une motivation de l'élève à utiliser ses nouvelles capacités, le soutien dans son nouveau comportement. L'enseignant doit fournir l'approbation et le climat de sécurité dont l'élève a besoin à ce moment-ci de son apprentissage.

Re-création. Par cette stratégie, l'enseignant demande à l'élève de garder identique le contenu d'une information, d'un message mais de

transformer la forme de ce message en fonction de sa perception des choses ou en fonction de son style. La re-création se produit dans des situations ou des activités lorsque le nouveau concept est largement, précisément défini, appliqué, comme dans la discussion, le partage, le reportage. A ce moment de la taxonomie, l'élève a besoin d'exprimer extérieurement, de reproduire à travers l'expression verbale ou la communication écrite, son expérience d'apprentissage. C'est à ce moment qu'il combine, recombine d'une façon nouvelle tout ce qui lui est donné. C'est une recomposition qui vient de lui-même, qui est en dehors des directions spécifiques fournies par l'enseignant. Celui-ci doit encourager l'expression créatrice. La re-création implique des techniques de partage et de discussion qui permettent d'abord l'expression individuelle et évolue par la suite pour permettre la vérification d'hypothèse et le renforcement d'habileté.

Jeu de rôle-simulation. Le jeu de rôle implique une interprétation de rôle, un jeu structuré par lequel l'élève fait une démonstration des habiletés acquises. C'est un moyen efficace d'expression de l'interprétation de l'intériorisation à un phénomène, à un événement. Cette technique diffère du jeu dramatique, défini précédemment à la catégorie participation, en ce qu'elle est plus raffinée, plus élaborée. L'élève bénéficie ici de plus de données qui lui ont été fournies par la recherche, les discussions et l'évaluation. Il est amené maintenant à réagir émotionnellement et intellectuellement dans une expérience, un événement, le mettant en présence des habiletés, du comportement nouvellement acquis. Habituellement l'élève est enthousiaste, heureux d'étaler sa performance à travers des activités formelles ou informelles

telles que le reportage, l'interprétation. Le jeu de rôle exige une bonne planification car l'élève doit pouvoir démontrer qu'il est conscient de ce qu'il a fait, de comment il l'a fait et des implications que cela peut avoir. Le rôle de l'enseignant est un rôle d'évaluation. Il s'agit en effet d'interactions verbales, de discussions entre l'élève et l'enseignant.

La stratégie de simulation permet à l'élève de vivre une situation fictive ou hypothétique en respectant des règles de relation et de transformation structurées afin que la situation se révèle analogue à un système réel (A.I.E.S., 1976). C'est essentiellement la même technique que pour le jeu de rôle sauf que la situation est plus structurée et les règles plus précises. Les objectifs de cette stratégie sont de développer la capacité de concentration, la capacité de communiquer, de développer la qualité d'empathie, d'amener l'élève à découvrir ses propre réactions et lui permettre une atteinte plus sentie, plus vécue de certains concepts (A.I.E.S., 1976).

Dans ces situations de simulation, l'élève est amené à comprendre la situation, à se rendre compte des comportements qu'implique cette situation; il peut reproduire ces comportements, les évaluer, les discuter. A travers la simulation, il est amené à constater les conséquences de son comportement, ce qui facilite son cheminement vers la cinquième catégorie de la taxonomie, la dissémination.

Analyse comparative-contrastive. L'élève applique la connaissance intériorisée à de nouvelles situations. Cela implique une analyse des différences et des similitudes rencontrées à travers le vécu de la situation d'apprentissage. Cette analyse se fait par la technique du

questionnement qui veut, à ce niveau, provoquer la réflexion. L'enseignant utilisera donc des questions qui vont mettre en branle et faire appel à la totalité des processus mentaux, des questions qui vont obliger l'élève à expliquer, établir des relations, associer et relier ou comparer et contraster. C'est l'utilisation du pourquoi, du qu'est-ce qui arrive.

L'élève doit démontrer qu'il maîtrise la connaissance, qu'il prévoit les conséquences d'un geste, d'une idée, qu'il peut manipuler l'information qu'il a accumulée pour aboutir à une conclusion. C'est la pratique de l'esprit critique, de la prise de décision. L'élève est obligé de montrer l'efficacité, la maîtrise qu'il a du nouvel apprentissage à travers l'analyse de son application dans divers contextes. L'enseignant, dans cette stratégie, est un soutien pour l'élève.

Résumé. Nous faisons une revue de l'expérience d'apprentissage. Il s'agit donc de reprendre en quelques lignes, en quelques mots, l'essentiel de ce qui a été dit ou fait. Le résumé permet de structurer, de synthétiser, il permet également une reformulation complète et concise des faits de l'événement. L'élève jette un regard sur l'expérience vécue globalement. Il se remémore le déroulement des événements, ainsi que les difficultés rencontrées. Cette stratégie peut prendre la forme d'une représentation écrite ou orale. C'est un genre d'auto-évaluation de l'expérience.

Par le résumé, l'élève assemble un certain nombre de concepts pour les ordonner de façon harmonieuse selon sa propre logique interne. Ce processus nécessite un choix, ce qui se produit à la cinquième catégorie de la taxonomie, la dissémination.

A ce niveau de la taxonomie, l'enseignant doit être attentif au besoin qu'a l'élève de totaliser l'expérience, d'en faire le bilan. Il doit s'assurer qu'il le fait adéquatement, que le résumé contient bien tous les éléments essentiels du déroulement de l'expérience et qu'il a une forme logique.

Conclusion

Ainsi, par la description des cinq stratégies d'enseignement du niveau IV de la taxonomie de l'expérience, s'achève ce qu'il convient d'appeler l'organisation taxonomique des événements d'enseignement pour l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage de la musique. Pour une vue d'ensemble de cette organisation taxonomique se référer au Tableau 6.

L'étape suivante consiste à prendre connaissance du modèle que nous fournissent les auteurs de la taxonomie de l'expérience pour le rôle de l'enseignant, l'élève et l'évaluation.

Dans un premier temps, nous décrirons ce qu'est le rôle de l'enseignant pendant cette deuxième étape de l'activité d'apprentissage du FAIRE, accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience. Le Tableau 12 nous présente le modèle des rôles des intervenants dans l'activité d'apprentissage tel que proposé par les auteurs de la taxonomie de l'expérience.

Tableau 12

Modèle des rôles de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation

Niveau de la taxonomie	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'élève	Rôle de l'évaluation
II. Participation	catalyseur	explorateur	questionner
III. Identification	modérateur	expérimentateur	assister-aider
IV. Intériorisation	soutien	agent d'auto-formation	mesurer

Rôle de l'enseignant - Niveau II: Participation

Lorsque l'élève démontre qu'il est prêt à accorder au phénomène, lorsqu'il démontre un empressement à interagir avec le phénomène présenté, il s'engage dans une nouvelle étape du processus d'apprentissage. Cette attitude d'ouverture de l'élève amène un changement dans le rôle de l'enseignant: de motivateur, il devient catalyseur. Il devient un agent de changement, celui qui déclenche une réaction à travers une action planifiée. Il doit fournir un éventail de ressources qui va permettre à l'élève de prendre contact avec le plus de matériel possible, dans le but de former un concept, d'élargir la pensée et ainsi de passer à des niveaux plus complexes comme l'application des données et l'identification au phénomène. Il engage un dialogue, initie la communication, organise des situations qui vont fournir l'information et les données nécessaires à l'expérience d'apprentissage. Il organise des activités d'information dans un contexte significatif pour l'élève afin de lui permettre d'explorer les

divers paramètres du phénomène. Par un questionnement adéquat, il encourage, suscite la curiosité, le désir d'explorer et le goût du risque. Dans ce rôle il est un répertoire, une mine d'information, un dispensateur, un distributeur de données. Sa tâche est d'aiguiser la perception de l'élève et de provoquer chez lui un désir de s'engager émotionnellement et intellectuellement et d'augmenter ainsi sa participation.

Comme déjà mentionné, la décision d'accepter d'explorer le phénomène, de vivre une expérience, comporte un élément de risque pour l'élève car elle implique un changement de son comportement, de sa façon de percevoir. L'enseignant doit montrer la direction, guider l'élève dans le processus d'acquisition d'une performance. En effet, l'élève a besoin de savoir ce qu'il a à faire, comment il doit le faire et ce que sera le produit fini, la tâche accomplie. La tâche de l'enseignant consiste également à faire en sorte que l'élève puisse utiliser ses propres schèmes, ses propres procédés de codification et de rappel. Pour ce faire, il est essentiel de lui présenter des exemples de situations réelles qui, plus tard lorsqu'il les rencontrera, deviendront des indices pour le repérage et le retrait. Afin d'accroître les chances de succès dans la réalisation des objectifs d'apprentissage, l'enseignant devra informer l'élève, lui faire connaître les règles du jeu, les obstacles qu'il pourra rencontrer, ainsi que les avantages et les bénéfices que lui apporteront cette expérience.

On peut décrire le rôle de l'enseignant comme étant celui d'agent extérieur. Sa fonction demeure l'organisation et la manipulation de situations d'apprentissage, et ce, en fonction du degré d'intériorisation de l'élève à l'expérience.

Rôle de l'enseignant - Niveau III: Identification

L'enseignant doit donc être particulièrement sensible à la disposition émotionnelle et intellectuelle de l'élève face à l'expérience. Ce qui implique que l'enseignant, du rôle actif de catalyseur qu'il assumait, passera à celui tout aussi vital d'aide, de support, de modérateur. Il est primordial, à ce niveau, de permettre à l'élève de prendre une place active. En effet, l'enseignant prépare le matériel, anticipe les réponses de l'élève face à ce matériel, mais il doit par la suite permettre à l'élève de prendre l'initiative, lui permettre d'organiser et de prévoir ainsi une séquence logique possible des événements de l'activité d'apprentissage. L'enseignant, par son interaction, son questionnement, joue ici un rôle essentiel.

Pour faciliter l'identification à l'expérience, le rôle principal de l'enseignant est d'être une personne-ressource, un modérateur. Il s'agit d'inciter l'élève à appliquer les données, la connaissance acquise. Une analyse constante de l'interaction de l'élève avec le phénomène, l'objet d'apprentissage, s'avère nécessaire pendant cette phase car elle assure une sélection adéquate des ressources, du matériel additionnel nécessaire et assure un choix efficace des méthodes d'intervention. Ce rôle de modérateur consiste à poser des diagnostics, à apporter un feedback correctif qui sert de renforcement. Il s'agit de confirmer l'élève dans sa démarche d'apprentissage, d'augmenter son plaisir, son désir de continuer et de pousser plus loin jusqu'à l'intériorisation.

Ce rôle consiste également à rendre l'élève capable d'accomplir une tâche, à le rendre capable de performer, et ce, avec le moins d'aide

possible. Ce rôle devient moins actif mais tout aussi vital, essentiel. L'initiative de l'expérience devient, à ce moment-ci, l'affaire de l'élève. En effet, l'enseignant est un modérateur et doit laisser aller les choses, doucement, harmonieusement, logiquement. Son intervention doit prendre la forme d'un questionnement, de suggestions. Un questionnement qui stimule la réflexion, motive à explorer et à expérimenter et qui amène l'élève à prédire, élaborer des hypothèses ou déduire.

Du motivateur dynamique au catalyseur actif, l'enseignant devient un modérateur subtil. Il doit savoir renoncer à son rôle d'organisateur et amener l'élève à prendre la responsabilité des opérations sans pour cela le laisser aller entièrement seul dans son cheminement. Il doit l'assister. A ce niveau on assiste à beaucoup d'échanges entre l'élève et l'enseignant, l'élève et ses pairs, à travers les activités d'échange, de discussion, qui permettent le partage. L'enseignant doit alors être l'animateur qui permet à chacun de s'exprimer, qui cherche le compromis et le consensus.

Rôle de l'enseignant - Niveau IV: Intériorisation

Le rôle de l'enseignant, au niveau IV de la taxonomie de l'expérience, est un rôle de soutien. En effet, l'intériorisation est favorisée par un enseignement qui présente à l'élève de nouvelles tâches qui font appel à ce qu'il a déjà appris. Il s'agit de promouvoir le transfert de l'apprentissage. L'enseignant doit, à ce moment, fournir des situations dans lesquelles l'élève a plus de contrôle et de choix à exercer. A ce niveau l'élève commence à démontrer qu'il a acquis un nouveau comportement face au phénomène présenté. Il s'agit de son interprétation personnelle des faits et il

est tout à fait naturel que les résultats diffèrent légèrement du comportement planifié par l'enseignant, car l'élève apporte ses acquis antérieurs dans le vécu de l'expérience.

Le rôle de l'enseignant, à ce moment, est celui de soutien; il consiste à supporter l'élève dans son nouveau comportement. Il doit structurer des activités, des situations où l'élève pourra accroître sa performance, l'appliquer, l'utiliser dans divers champs d'activité.

L'enseignant doit aider l'élève à prendre conscience de son nouveau comportement face au phénomène, lui démontrer que ce comportement est positif, approprié et nécessaire, et qu'il peut lui procurer une récompense, une satisfaction. C'est un rôle de support, de soutien. C'est un rôle qui s'avère plus passif que lors des autres niveaux précédents de la taxonomie. La confiance et le respect mutuels caractérisent l'interaction maître-élève à ce niveau de la taxonomie.

Ces diverses constatations nous amènent à constater que, dans l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage, le rôle de l'enseignant change au fur et à mesure que l'expérience d'apprentissage se vit et que l'élève progresse, s'engage dans l'expérience. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, ce rôle de motivateur lors de la première étape de l'activité du PERCEVOIR passe à celui de catalyseur, à motivateur et à soutien, pendant cette étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage.

A chaque étape de changement du rôle de l'enseignant, nous assistons également à un changement du rôle de l'élève, de son engagement dans l'expérience. C'est pourquoi l'étape suivante consiste à décrire ces changements de rôle de l'élève lors du FAIRE de l'activité d'apprentissage.

Rôle de l'élève - Niveau II: Participation

Au deuxième niveau de la taxonomie, la participation, l'élève est un explorateur. Il participe mentalement et physiquement à l'expérience. Mentalement, il emmagasine l'information, la transforme selon ses propres schèmes. Il se rappelle les événements similaires à ceux qu'on lui présente au niveau de l'exposition. Il est à la phase d'acquisition de la connaissance. Son engagement physique consiste à explorer les données, les manipuler, les rassembler, en discuter. Il doit faire certains raisonnements, liens, déductions entre les données présentées et ses acquis. Il peut à ce moment entrevoir symboliquement une réponse exprimant ses inférences. Il se fait une idée, se représente le phénomène, l'événement d'apprentissage. Il explore, cherche tous les faits disponibles en y distinguant ceux qu'il connaît déjà, ceux qu'il pourrait connaître, les met en ordre, les hiérarchise. Il identifie ses principales directions d'exploration et d'observation.

Comme dans cette phase, l'élève se retrouve devant un matériel encore en désordre qui demande à être organisé, et cela d'une manière non prévue, il doit apprendre à tolérer l'ambiguïté que provoquent ces situations.

Rôle de l'élève - Niveau III: Identification

Au niveau III de la taxonomie, l'élève devient un expérimentateur. En effet, à travers le processus d'identification, l'élève expérimente. Il applique les données dans diverses situations, divers contextes. Il les classifie, les catégorise et les évalue. Il devient plus sélectif dans ses assomptions et tente de confirmer ses hypothèses. Il s'engage grandement dans l'expérience à ce niveau-ci. Il fait plus

qu'accumuler les données, il prend des risques, s'identifie à l'expérience. Il formule plus précisément le problème que lui posent les données présentées. Il cherche des alternatives de solutions, ce qui va lui permettre d'aboutir à des solutions originales, nouvelles, efficaces. Devant cette accumulation d'idées, il choisit, sélectionne, élabore un plan d'action. En un mot, il expérimente.

Rôle de l'élève - Niveau IV: Intériorisation

A ce quatrième niveau, l'élève devient un agent d'auto-formation. En effet, lors du processus d'intériorisation, l'élève se trouve en présence de situations où il contrôle davantage l'événement d'apprentissage. En effet, à ce niveau, il doit créer de nouvelles façons d'intégrer les faits nouveaux. Il en prévoit les conséquences, il tire des conclusions. Il est capable d'énoncer ses accords, ses désaccords, de critiquer, de s'opposer, de qualifier les nouvelles données. Il développe cette empathie face à l'événement d'apprentissage.

Cette brève analyse du rôle de l'élève, lors de cette étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage, nous amène à constater que ce rôle devient de plus en plus actif au fur et à mesure qu'augmente son engagement dans l'expérience. En effet, d'un rôle de receveur, lors du PERCEVOIR, il évolue progressivement à travers le FAIRE en celui d'explorateur, d'expérimentateur et d'agent d'auto-formation.

Comme déjà mentionné antérieurement, pour un enseignement efficace l'enseignant doit être en mesure de vérifier, à travers le processus d'évaluation, si l'élève a appris de façon fonctionnelle, s'il a bien adopté l'attitude souhaitée lors de l'expérience d'apprentissage, s'il a bien joué son rôle. C'est pourquoi l'étape suivante consistera à

décrire le processus d'évaluation tel que proposé par le modèle de Steinaker et Bell (1979) et décrit au chapitre précédent. On analyse ici le rôle de l'évaluation lors de cette étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience.

Rôle de l'évaluation - Niveau II: Participation

Le processus d'évaluation en tant que tel commence à être apparent à ce deuxième niveau et intervient tout au long de l'activité. Le rôle de l'enseignant étant moins actif que lors de la présentation du phénomène, celui-ci peut plus facilement examiner et juger le déroulement de l'activité. Evaluer prend la forme de questionnament. Il faut questionner pour déterminer la compréhension, l'acquisition des données. Pour évaluer la connaissance, il s'agit d'amener l'élève à énumérer, à décrire de quoi il se souvient. On l'amène à énoncer, faire, définir, identifier, raconter ce qu'il sait au sujet de.

Pour évaluer la compréhension, il s'agit de l'amener à: transformer par différents symboles, à dire dans ses mots, à décrire comment il se sent par rapport à. On l'amène à relater, à interpréter, à comparer, à faire des analyses, à expliquer. Il serait préférable que l'évaluation se fasse à l'intérieur d'activités où l'élève aura à faire des choix, à exprimer ce qu'il a compris, ressenti, où il pourra discuter, reproduire. Il peut s'agir de questions posées comme telles, mais il faut se rappeler que des affirmations peuvent jouer le même rôle qu'une question et engagent l'élève dans une direction donnée.

et engayent l'élève dans une direction donnée.

Rôle de l'évaluation - Niveau III: Identification

A ce troisième niveau de la taxonomie, l'évaluation a deux fonctions. Premièrement, elle mesure l'efficacité des stratégies proposées, des prescriptions apportées aux problèmes rencontrés et du matériel utilisé. Cette évaluation doit démontrer à l'élève et à l'enseignant que l'apprentissage se fait. Elle doit être standardisée et faite à partir de critères pré-établis par l'enseignant.

Deuxièmement, elle mesure le déroulement du processus d'apprentissage, etcela à travers un questionnement. Il a pour fonction, ce questionnement, d'assister, d'aider l'élève dans sa démarche. C'est un comment utiliser, un démontrer, un où cela conduit-il. C'est un, pour quelle raison, un quelles sont les causes, un qu'est-ce qui vient d'abord, qu'est-ce qui vient ensuite, un pouvez-vous donner des exemples spécifiques, un comment pouvez-vous contrôler.

Rôle de l'évaluation - Niveau IV: Intériorisation

Lors de l'intériorisation, l'évaluation a ici deux responsabilités. On tente de mesurer le niveau de rétention et l'étendue des changements internes que produit l'intériorisation.

La mesure du niveau de rétention n'est pas difficile et peut se faire au moyen de questionnement. On demande de créer, de faire un projet, de suggérer des hypothèses de travail. On demande qu'est-ce qui arriverait si, comment améliorer. On demande de former un nouveau schème.

Mesurer l'étendue des changements internes produits par l'apprentissage, apparaît plus difficile et doit se faire sur deux plans. En effet, il doit se faire sur le choix, la sélection des stratégies et de

l'enseignant et de l'élève, sur le produit fini, la création, la réalisation de l'élève comme résultat de l'apprentissage. Il n'y a pas de bonne réponse. Par le questionnement, on cherche à établir des standards pour évaluer ce qui est bon, mauvais, préférable, davantage vraisemblable. On tente d'amener l'élève à évaluer les résultats, à juger de l'évidence de, de la pertinence de. On utilisera pour cela des mesures dites directes et des mesures dites projectives.

Par mesures directes on entend des mesures par lesquelles les participants démontrent leur performance à travers des situations planifiées par l'enseignant. Ces mesures sont soumises au contrôle du participant et ne doivent révéler rien de plus que ce qu'elles sont censées communiquer.

Les mesures projectives ont de grandes chances de démontrer la vraie image du niveau de conscience, des valeurs et des croyances des participants. Ces mesures présentent également à l'enseignant une bonne évaluation de stratégies, de son interaction éducative. Il s'agit de techniques comme les questionnaires, les entrevues, les lignes ouvertes, utilisées sous le couvert de l'anonymat. Ces techniques sont une source riche d'informations autant pour l'enseignant que pour l'élève.

On doit ici garder en tête qu'il s'agit de l'évaluation des processus d'enseignement-apprentissage, d'une auto-évaluation professionnelle pour l'enseignant. Le rôle de l'évaluation, tel qu'on vient de le décrire, tente en effet d'identifier, d'isoler les éléments susceptibles d'encourager, de faciliter l'évolution de l'élève dans son apprentissage tout au long de l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage, accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience.

On se rappellera que le modèle d'auto-évaluation formative de l'acte d'enseignement-apprentissage propose d'utiliser un système de codage dont on retrouvera la présentation ainsi que la description au Chapitre III, à l'item évaluation.

Ainsi s'achève la présentation et l'explication du déroulement de la deuxième partie de l'activité d'apprentissage en musique, le FAIRE, accordé aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience, soit la participation, l'identification et l'intériorisation. Nous y avons traité tous les éléments constitutifs de l'acte d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire les principes d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement. Nous y avons aussi présenté le rôle de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation pendant le déroulement de cette étape du FAIRE.

Le Tableau 13 représente l'élaboration de l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique telle qu'accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience.

A la lumière de ces considérations, l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique, nous apparaît comme le coeur de la leçon, le moment privilégié où l'élève vit l'expérience de la création. En effet, à travers l'organisation taxonomique de l'expérience d'apprentissage, telle que proposée, l'élève est mis en présence d'outils, de techniques qui l'amènent à s'exprimer, à exprimer le médium sonore à travers une réalisation personnelle ou collective.

Nous en sommes maintenant rendus à l'étape où l'élève doit prendre conscience de ce qu'il a réalisé, de ce que le groupe classe a réalisé. C'est la troisième étape de l'activité d'apprentissage en musique, le REAGIR.

Tableau 13

Elaboration de l'étape du FAIRE de l'activité d'apprentissage en musique accordée aux niveaux II, III et IV de la taxonomie de l'expérience

Activité I de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
II. Participation 2.1 Les élèves répètent, phrase par phrase, la chanson que chante l'enseignant et ils imitent son geste d'identifier en pointant du doigt l'animal présenté dans la chanson; 2.2 après chaque phrase de présentation, l'élève imite la démarche de l'animal montré et cela spontanément; 2.3 l'enseignant, par ses questions exploratoires, amène les élèves à faire ressortir et à classifier les caractéristiques de la démarche de chaque animal présenté (il court, il marche, il saute) et à chaque caractéristique mentionnée toute la classe enchaîne en le produisant. Ce qui les amène à produire les mouvements, le rythme de la marche, de la course, du sautillé.	-guidance de l'apprentissage -signification-exploration -anticipation du succès	-comparer-contraster -analyser -organiser -explorer -inférer	2.1 imitation-rappel 2.2 classification	Par son questionnement l'enseignant s'assure: -de la connaissance de la signification des mots utilisés; -de l'exactitude, de la précision des gestes; -de la participation de tous; -si les élèves ne trouvent pas les caractéristiques désirées, les guider par des questions; -s'assurer que l'élève identifie les bonnes figures de notes à la démarche proposée: marche, course, sautillé; -que l'élève associe bien tel rythme à tel mouvement.
III. Identification 3.1 Les élèves, réunis en petits groupes se servent des rythmes de la démarche de l'animal de leur choix (choisissent l'animal et le rythme qu'ils utiliseront); 3.2 réalisent un safari-photo sous forme de représentation scénette; 3.3 ils décident avec quoi et de quelle façon ils marqueront les rythmes utilisés; 3.4 ils devront s'assurer que les spectateurs identifieront, et le rythme de la démarche, et l'animal représenté.	-implication personnelle -connaissance des résultats -renforcement	-évaluer juger -intégrer -abstraire -faire des hypothèses -découvrir -définir	3.1 travail sur le champ application des données; 3.2 application des données, discussion; 3.3 formulation d'hypothèse de travail 3.4 vérification	Par observation et questionnement, utilisation d'un guide: -s'assurer que l'élève fait le lien entre la démarche et le rythme; -que le rythme choisi est approprié à la démarche de l'animal choisi; -s'assurer que les élèves comprennent bien ce qu'ils ont à réaliser; -s'assurer que tous participent; -s'assurer que l'interaction des élèves dans les petits groupes est saine; -s'assurer qu'il y a compromis et consensus à l'intérieur des groupes.
IV. Intériorisation 4.1 Le groupe classe est reconstitué pour un immense safari-photo et, à tour de rôle, chaque équipe exécute ce qu'elle a créé. Les spectateurs identifient les animaux et les démarches présentés; 4.2 lorsque toutes les équipes ont présenté leur safari-photo, on prépare un journal de bord où on passe en revue tous les animaux rencontrés lors de l'expédition. Cette suggestion vient de l'enseignant; 4.3 on tente de placer en ordre de présentation et d'associer le rythme à la démarche de chaque animal	-surapprentissage -transfert intrinsèque -conscience	-généraliser -faire une synthèse -inventer -créer	4.1 renforcement d'habiletés, jeu de rôle 4.2 analyse, résumé	-s'assurer qu'on identifie correctement le rythme et l'animal présent; -s'assurer du degré de motivation des participants à poursuivre; -s'assurer de l'exactitude des éléments relevés lors du résumé; -s'assurer que chacun s'exprime, participe.

L'étape suivante consiste donc à définir le REAGIR de l'activité accordé au niveau V de la taxonomie de l'expérience, la dissémination. Comme pour les étapes du PERCEVOIR et du FAIRE, on abordera la description des principes et des stratégies d'apprentissage, des stratégies d'enseignement ainsi que des rôles de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation.

Réagir

Le REAGIR de l'activité d'apprentissage en musique comprend: la réaction esthétique pour elle-même et la prise de conscience de cette réaction. La réaction esthétique, comme mentionné au Chapitre II, fait appel au champ des émotions, des sentiments, des impressions, des intuitions. Elle est immédiate et se manifeste tout au long du PERCEVOIR, du FAIRE de l'activité d'apprentissage. En effet, les activités du PERCEVOIR et du FAIRE s'avèrent un processus d'exploration, de recherche et de découverte du pouvoir esthétique de la musique, des sons, bref de l'environnement sonore. Il s'agit d'un processus qui aiguise la perception et qui provoque de ce fait la réaction esthétique.

La troisième partie de l'activité d'apprentissage, le REAGIR, consiste à amener l'élève à prendre conscience de cette réaction. C'est un moment de réflexion sur l'action qui vise à donner à l'élève certains moyens qui l'amèneront à prendre conscience de ses sentiments, de ses émotions face à l'expérience d'apprentissage vécue face au phénomène sonore. Il s'agit également d'amener l'élève à commenter et à vérifier l'exactitude de son expression lors du FAIRE. C'est une analyse du résultat qui permet de constater le degré de satisfaction

lié à l'émotion ressentie et de voir la possibilité d'amélioration.

C'est à travers une discussion structurée, ou par l'expression au moyen d'un autre médium, tel que la danse, le dessin, la dramatisation, qu'on peut opérationnaliser le REAGIR. L'enseignant vérifie l'intégration des éléments musicaux expérimentés lors du PERCEVOIR et du FAIRE. Le REAGIR fait naître les réactions de l'élève face à ses émotions ressenties lors du vécu de l'activité d'apprentissage et lui apprend à évaluer le résultat de son expression. Un climat de détente favorise la réflexion, l'échange, la communication des émotions, des idées vécues et exprimées au cours de l'activité de dissémination.

Les activités du REAGIR peuvent servir de point de départ d'une nouvelle activité d'apprentissage: la boucle de l'apprentissage étant ainsi réalisée.

Le REAGIR correspond à la cinquième catégorie de la taxonomie. Le Tableau 6 montre comment le FAIRE s'accorde au niveau V de la taxonomie de l'expérience, la dissémination.

Niveau V: Dissémination

A ce niveau de la taxonomie, l'expérience se prolonge, se continue, et intérieurement et extérieurement pour l'élève. Il exerce plus de contrôle, prend plus d'initiatives personnelles que précédemment. L'enseignant le soutient, l'aide dans ces démarches. Les activités de surapprentissage apportent une autre dimension à l'expérience. Cette familiarisation avec le phénomène doit être encouragée parce qu'elle consolide l'intériorisation de l'expérience et assure ainsi le transfert intrinsèque de la nouvelle connaissance, du nouveau comportement dans d'autres sphères de la vie de l'élève. Ce phénomène

d'intériorisation et de transfert se produit lorsque l'élève va jusqu'au bout de l'expérience. Il ressent le besoin pressant de partager ce qu'il vit avec d'autres et, plus encore, il désire influencer les autres, les inciter à adopter son point de vue, sa manière de voir les choses. Ce n'est qu'après que le concept est formé et que l'apprentissage est achevé que l'élève atteint ce niveau, ce désir, cette tentative d'influencer les autres. La dissémination se fait en deux étapes.

Premièrement, ce partage est informatif: l'élève a la sensation d'être si fortement impliqué dans l'expérience qu'il cherche à décrire, à communiquer de différentes façons l'expérience qu'il vit, à d'autres. Il tente de les inciter à vivre une expérience semblable. L'expérience lui apparaît bénéfique et il est motivé à déployer beaucoup d'énergie pour la recommander à d'autres.

Lorsque l'élève est tellement convaincu de l'exactitude de sa perception face au phénomène, de son comportement, lorsque pour lui tout le monde devrait l'adopter, le partager, il est au stage homélique du processus de dissémination. On assiste alors à une persistance assidue à chercher à influencer directement ou indirectement les autres. Cette attitude, consciente ou non, guide l'action et devient une orientation de base qui donne à l'individu cette capacité de cohérence dans l'action face au phénomène, à l'événement, à l'objet de l'apprentissage.

Le REAGIR de l'activité d'apprentissage ainsi accordée au niveau V de la taxonomie apparaît au moment de la leçon où l'élève est amené à réfléchir sur le déroulement de l'expérience, à saisir le degré d'émotion qu'il a ressenti lors de la réalisation du FAIRE. Ce REAGIR se convertit en stimulation nouvelle qui pousse l'élève à informer les

autres sur ce qu'il a vécu, et même à les inciter à adopter la même attitude que lui face au phénomène sonore qu'il a exploré.

Pour mieux saisir ce continuum de l'acte d'apprentissage, la prochaine étape consistera à identifier et à définir tous les éléments faisant partie de l'action d'enseignement-apprentissage. C'est l'étape du REAGIR. Voici tout d'abord une brève analyse des principes d'apprentissage qui sont en cause à ce moment-ci de l'expérience.

Principes d'apprentissage - Niveau V: Dissémination

Transfert extrinsèque. Ce principe de transfert extrinsèque signifie communiquer à d'autres le résultat de l'expérience d'apprentissage. C'est le côté social du concept de transfert. On se souvient que le processus de résolution de problème, comme celui de création, se termine par une communication de résultats, par l'expression de sa pensée. A ce moment-ci l'élève doit faire des choix quant aux moyens de code, de langage à prendre pour transmettre son message.

Une dimension importante de ce processus est que, pendant que l'émetteur (l'élève) transmet son message de façon symbolique ou autre, les récepteurs (l'enseignant, les pairs) reçoivent ce message et tentent de lui redonner la signification initiale qu'ils peuvent exprimer à leur tour. Ce processus est dynamique en ce que les deux pôles peuvent, tour à tour ou simultanément, jouer les deux rôles, celui d'émetteur et celui de récepteur.

Récompense. Lorsque l'élève réalise une nouvelle performance, il perçoit sur le champ qu'il a atteint le but, l'objectif anticipé. Ce feedback immédiat constitue une forme de renforcement, c'est ce que l'on appelle la récompense intrinsèque. Ce processus se produit parce

que, dans l'apprentissage, l'attente créée pendant la phase de motivation est tout de suite confirmée par la phase de feedback. Ce renforcement se produit non pas parce qu'une récompense extérieure est fournie mais parce qu'une anticipation de la récompense est confirmée. La boucle de l'apprentissage est achevée. L'élève prend l'initiative d'assurer le continuum de l'apprentissage, il assume le rôle d'enseignant.

Motivation intrinsèque. L'épi-génèse de la motivation intrinsèque à la motivation extrinsèque est graduelle. Une prise de conscience de sa capacité, de ses talents, une prise de conscience de l'amélioration de son organisme, de sa performance, de sa puissance,est un renforcement qui, par lui-même, motive. La motivation intrinsèque est en relation avec la signification dégagée de l'apprentissage. En effet, l'élève découvre la pertinence, l'utilité et la signification de ce qu'il apprend, il fait des liens entre lui-même et son environnement, il a du plaisir et il désire continuer plus avant. Il a un sentiment d'amélioration de lui-même, de son comportement; l'élève est motivé. Cela signifie que le besoin, le désir de continuer provient de l'intérieur de l'individu, et que celui-ci recherche automatiquement l'occasion de manipuler les variables en cause, personnes, tâches et conditions environnementales.

Une fois identifiés les principes d'apprentissage qui s'appliquent à ce niveau de dissémination, c'est-à-dire au REAGIR de l'activité d'apprentissage, l'étape suivante consiste à énumérer et à définir brièvement les comportements de l'élève lors du déroulement de la dernière étape de l'expérience, le REAGIR.

L'étape de l'expérience d'apprentissage appelée le REAGIR, va au-delà de l'intériorisation. En effet, au niveau de la dissémination, l'apprentissage étant terminé avec le niveau IV, l'élève a le choix de partager son expérience. C'est à lui que revient la décision. La suggestion peut lui venir de l'enseignant, mais le choix, la décision, reste celui de l'élève. On comprend ainsi pourquoi le modèle de Gagné (1976) utilisé jusqu'ici pour analyser les comportements de l'élève en situation d'apprentissage, c'est-à-dire les stratégies d'apprentissage, ne peut être utile; son application s'achève en effet au niveau IV de la taxonomie, l'intériorisation.

L'identification des stratégies d'apprentissage que l'on retrouve à l'étape du REAGIR, accordée à la taxonomie de l'expérience, nous vient des auteurs Steinaker et Bell (1979).

Stratégies d'apprentissage - Niveau V: Dissémination

A ce niveau de la taxonomie, l'élève devient l'enseignant dans le continuum de l'apprentissage. Le processus de dissémination est, pour l'élève, une tentative de présenter, de démontrer, de motiver autrui à s'approprier le produit ou à vivre une expérience similaire à la sienne.

Il veut enseigner, influencer. C'est un besoin pour lui de répandre son idée, son opinion, son comportement face au phénomène, à l'expérience vécue. C'est faire accepter l'idée, l'implanter. Il s'agit de:

-communiquer: c'est transmettre son message, sa pensée, au moyen de codes, de langages;

-débattre: discuter, examiner contradictoirement une idée, un fait, avec un ou plusieurs interlocuteurs;

-influencer: exercer une action sur quelque chose, sur quelqu'un, conseiller, convaincre;

-démontrer: établir d'une manière évidente, rigoureuse, prouver par démonstration;

-présenter: faire connaître par une manifestation organisée, faire l'exposé de, expliquer;

-motiver: fournir les conditions qui amorcent, orientent et maintiennent un comportement, créer un besoin à satisfaire.

Une fois identifiées les stratégies utilisées par l'élève à cette étape du REAGIR, l'étape suivante consiste à identifier les événements extérieurs qui peuvent aider l'élève dans son cheminement. Ce sont les comportements de l'enseignement qui organisent l'environnement de façon à promouvoir ce processus de dissémination. Voici donc une présentation des cinq stratégies d'enseignement suggérées par les auteurs de la taxonomie. Il est à noter que ces cinq stratégies peuvent être utilisées à l'une ou l'autre des deux sous-catégories de ce niveau, c'est-à-dire qu'elles peuvent tout aussi bien être utilisées lors du partage informatif que lors du partage homélique.

Le Tableau 14 représente l'organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau V de la taxonomie de l'expérience.

Tableau 14

Organisation taxonomique des stratégies d'enseignement du niveau V de la taxonomie de l'expérience

Niveau de la taxonomie	Stratégies d'enseignement
V. Dissémination	
5.1 informative	5.1 reportage
	5.2 présentation orale
5.2 homélique	5.3 dramatisation
	5.4 dynamique de groupe
	5.5 séminaire

Reportage. Une première stratégie d'enseignement consiste à offrir à l'élève des activités par lesquelles il relate, chronologiquement, tous les moments d'une expérience, d'un fait vécu. L'élève y présente un rapport ou une représentation graphique de l'expérience d'apprentissage. Le processus de dissémination est, par nature, un processus d'expression volontaire. L'enseignant ne doit jamais forcer, demander, exiger la dissémination, mais il peut et doit l'encourager, la suggérer, fournir les occasions; il doit préparer à la dissémination, et ce, par des techniques d'analyse comparative, contrastive et de résumé, proposées au niveau IV de la taxonomie. Quand ces techniques deviennent une réalisation volontaire de l'élève et qu'elles reflètent une intention d'influencer les autres dans la même voie, nous sommes au niveau de la dissémination. Le reportage est une stratégie initiale de la dissémination.

Présentation orale. Une deuxième façon de favoriser la dissémination est de fournir l'occasion où, oralement, l'élève partage, démontre, enseigne l'habileté acquise, le résultat de l'expérience d'apprentissage. Ce partage, cette démonstration, se fait sur une base volontaire, ce peut être une conférence, une exposition commentée.

Comme dans le cas du reportage décrit précédemment, cette stratégie peut, dans un premier temps, être suggérée par l'enseignant. Mais à ce niveau de la taxonomie, la décision de partager l'expérience vécue doit être volontaire et devenir une initiative personnelle et impérative de disséminer.

Cette stratégie de communication orale s'applique aux deux sous-catégories du niveau de dissémination. Elle peut être soit informative, soit homélique. Si l'objectif visé par l'activité de communication orale est de faire connaître le résultat de l'expérience d'apprentissage en termes de modification d'un comportement face à l'objet d'apprentissage, ou de démontrer l'acquisition d'un niveau de performance, le processus de dissémination est alors informatif.

Quand l'expérience conduit à une modification de comportement, accompagnée d'un fort désir d'orienter, d'influencer les autres, le processus devient alors homélique.

La stratégie décrite ci-dessus est capitale au niveau où nous en sommes. Elle peut prendre la forme de diverses techniques orales permettant d'illustrer la supériorité d'un style, d'une façon de procéder, d'un point de vue permettant également d'influencer ou de convaincre. Chaque élève a besoin d'exercer un choix dans la façon de disséminer pour que soit complété l'apprentissage réalisé dans un cadre, dans un contexte d'expérience.

Dramatisation. Une troisième façon de favoriser la dissémination est de suggérer des activités où l'élève fait une adaptation d'une expérience dramatique qui est un événement pour la scène. L'élève présente, sous forme conventionnelle, l'expérience d'apprentissage vécue. Par la dramatisation, l'élève rend formel ce qu'il a appris, de façon à le rendre visible aux autres. Cette stratégie peut prendre l'allure d'une pièce satirique, d'une pantomime ou d'un jeu, d'une exécution d'oeuvre. Elle vise l'expression par la danse, le geste, la mimique, et cela sans avoir recours au langage. Elle peut être écrite, montée, jouée par l'élève. Il s'agit, comme dans le cas des stratégies décrites antérieurement pour ce niveau de dissémination, d'une action volontaire qui peut être suggérée mais qui doit demeurer une initiative de l'élève, être un choix de l'élève.

Cette stratégie a deux avantages. Premièrement, elle fournit une possibilité d'expression intense, une façon d'opérationnaliser la dissémination autant informative qu'homélique. De plus, elle offre à l'enseignant l'occasion d'amener, de mettre sur pied, d'enclencher à nouveau le processus d'apprentissage. En effet, l'enseignant peut faire le lien entre l'expérience de dissémination et l'exposition à une nouvelle expérience de façon à ce que l'élève se retrouve au premier niveau de la taxonomie. L'expérience de dissémination, sous cette forme de dramatisation, sert en quelque sorte d'élément déclencheur, de mise en situation pour une nouvelle expérience d'apprentissage.

Dynamique de groupe. Cette stratégie de dynamique de groupe prend place dans un contexte interactif de dissémination et sert la dimension sociale du processus. Par définition, la dissémination est sociale et

requiert une interaction individuelle avec une ou plusieurs personnes. La stratégie de dynamique de groupe est la technique qui réalise le mieux cette dimension sociale de la dissémination. Une telle stratégie exige, à la base, une interaction sociale où l'accent est mis sur le dire, le partage, la discussion, le questionnement, la réponse, le débat, et bien d'autres éléments d'interaction d'un groupe. Cette stratégie peut tout aussi bien s'appliquer aux jeunes enfants qu'aux adultes, car la décision qui appartient à l'élève est celle d'accepter de s'engager dans l'interaction du groupe, il s'agit là encore d'un choix volontaire. Dans le feu de la dynamique de groupe, l'enseignant est l'animateur et doit faire en sorte de permettre un échange joyeux, agréable pour les participants.

Séminaire. La dernière stratégie proposée à l'enseignant pour favoriser la dissémination est de proposer des activités qui nécessitent la participation, l'interaction, la participation de tous lors de l'échange de points de vue, d'idées, relativement au sujet de l'expérience. C'est une mise en commun rationnelle, logique, qui permet de discuter, d'investiguer et de faire le récit d'un événement, d'une expérience particulière. Cette stratégie convient à un groupe restreint. Ceux qui participent à un séminaire sont généralement motivés à influencer les autres ou à vérifier la justesse de leurs points de vue. Il s'agit de partager, d'échanger sur des intérêts communs à l'expérience vécue et au groupe de participants. Il s'agit de fournir à chacun des participants l'occasion de faire connaître aux autres son point de vue et de lui permettre également de réagir à ce partage, à cet échange; il s'agit donc d'une interaction. Cette stratégie est souvent génératrice de

nouvelles idées. Aussi, l'enseignant travaillant en collaboration avec l'élève à l'élaboration, à l'organisation de l'activité de séminaire, doit être conscient de la possibilité qu'a le séminaire de pouvoir déclencher une nouvelle expérience, de nouvelles idées.

Cette stratégie peut être formelle ou informelle et requiert de la maturité de la part de l'élève. Comme il en résulte souvent de nouvelles pistes pour une nouvelle expérience, cette stratégie permet à l'enseignant de mettre en place les bases d'une nouvelle expérience d'apprentissage et de recommencer ainsi la boucle, le cycle d'apprentissage.

Ainsi s'achève la description des stratégies d'enseignement pour l'étape du REAGIR de l'activité d'apprentissage accordée au niveau V de la taxonomie, la dissémination. L'étape suivante consiste à prendre connaissance du modèle fourni par les auteurs de la taxonomie de l'expérience pour le rôle de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation pour ce niveau du continuum de l'expérience.

Rôle de l'enseignant - Niveau V: Dissémination

Le processus de dissémination de ce niveau de la taxonomie diffère de l'aspect de partage du niveau d'identification en ce sens que, à ce niveau, l'élève prend conscience des connaissances acquises, le nouveau comportement a un impact sur sa façon de voir et il désire en informer les autres. Cette expression du vécu de l'expérience d'apprentissage conduit, amène à un recommencement du cycle d'apprentissage. C'est un continuum qui n'a pas de fin. En y regardant bien, la dissémination suggère, et à l'élève et à l'enseignant, des pistes d'exploration pour un nouvel apprentissage. L'enseignant doit, à ce niveau, exercer son

rôle de critique. Lorsque l'expression est terminée, il a la tâche, l'obligation de réenclencher le processus de l'expérience d'apprentissage en aidant l'élève à appliquer dans un nouveau contexte les éléments constitutifs de l'expérience achevée. Comme critique, l'enseignant doit évaluer l'empressement de l'élève à disséminer, il doit juxtaposer les nouvelles données et tenter de présenter un nouvel ensemble de stimuli à l'élève. Le comportement acquis doit être éprouvé en termes de nouveau stimulus, dans de nouvelles circonstances. Le cycle de l'apprentissage recommence au niveau de l'exposition, avec l'élève comme motivateur cette fois.

Il est à noter que de dominant, le rôle de l'enseignant devient plus passif à mesure que l'élève acquiert des connaissances, qu'il les intériorise. Cependant, à la fin du stade de dissémination, ce même rôle redevient à nouveau dominant. Le changement de rôle est nécessaire au déroulement du cycle de l'expérience afin que cette activité d'expression, la dissémination, puisse poser les jalons d'une nouvelle expérience d'apprentissage.

Un tel changement de rôle suppose beaucoup de maturité de la part de l'enseignant, une grande sensibilité et une grande perspicacité. Le continuum de l'interaction enseignant-élève est ainsi assuré.

Au niveau de la dissémination, l'enseignant doit fournir à l'élève une variété de moyens d'exprimer l'expérience d'apprentissage vécue. L'accent est mis, comme nous pouvons le constater, sur le fait de réintégrer le cycle de l'expérience tout en donnant l'occasion à l'élève d'assumer le rôle d'enseignant. Pendant ce temps, le rôle de l'enseignant consiste en celui de critique. Il fournit un feedback qui

informe, qui corrige, qui soutient l'élève dans da démarche.

Rôle de l'élève - Niveau V: Dissémination

L'élève, à ce niveau de la taxonomie, apprend à devenir la personne-ressource, celui qui présente, qui motive, qui argumente des résultats de l'expérience. Il en est maintenant à réorganiser les données accumulées en une activité formelle d'expression de ses sentiments, de son vécu de l'expérience. Il s'agit en effet d'une initiative volontaire de structurer une production, d'organiser l'environnement d'apprentissage. Pour ce faire, l'élève doit comparer, contraster, et cela à travers des activités telles que le débat, l'enseignement, le séminaire. Il doit également défendre son style, ses idées, son point de vue.

Rôle de l'évaluation - Niveau V: Dissémination

A ce niveau, le produit à évaluer est le niveau de communication réalisé, atteint par l'élève. Les participants tentent de faire pression, d'inculquer leur point de vue aux autres. L'implication de l'évaluation réside dans le fait d'être conscient des objectifs visés par l'élève et être ainsi en mesure d'en évaluer adéquatement la réalisation. Cela signifie également considérer l'ampleur du dévouement à la tâche, le degré d'influence et la variété de techniques utilisées par l'élève pour exprimer son vécu. Il s'agit également de chercher à savoir comment se sent l'élève, son degré de satisfaction face à l'expérience terminée.

Le rôle de l'évaluation ainsi décrit tente d'identifier les éléments qui encouragent l'élève à aller au-delà de l'intériorisation, à aller jusqu'à la dissémination. On doit se rappeler qu'évaluer est ici un processus d'auto-évaluation formative de l'action d'enseignement-apprentissage qui repose sur un système de codage exposé à la partie évaluative du Chapitre III.

Ainsi s'achève la présentation et l'explication du déroulement de la troisième partie de l'activité d'apprentissage, le REAGIR, accordé au cinquième niveau de la taxonomie de l'expérience: la dissémination.

Le Tableau 15 représente l'élaboration de l'étape du REAGIR de l'activité d'apprentissage en musique, accordée au niveau V de la taxonomie de l'expérience. On y a analysé les divers éléments constitutifs de l'acte d'enseignement-apprentissage. Ces éléments ainsi décrits sont les principes et les stratégies d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, le rôle de l'enseignant, de l'élève et de l'évaluation.

Résumé

Le modèle taxonomique de Steinaker et Bell (1979), tel que présenté dans ce chapitre constitue une succession logique d'événements qui assurent une planification d'activités d'apprentissage, basée sur l'identification des principes de l'apprentissage, envisagée du point de vue de l'élève, de l'enseignant et de l'évaluation.

Les précisions apportées dans ce chapitre, quant à la nature des processus internes impliqués à l'apprentissage et au type de comportements humains qui peuvent supporter ces principes, fournissent un cadre de référence utile à la planification d'activités permettant de promouvoir l'apprentissage de l'attitude d'ouverture face à la musique.

De plus, la classification des événements de l'apprentissage que nous présente la taxonomie réalise bien le continuum de l'expérience, qui va de la perception sensorielle du stimulus sonore, le PERCEVOIR, à la possibilité de progression dans l'expérience. On visualise nettement la progression de la participation de l'élève à travers le FAIRE. En effet, l'élève, par sa participation à l'expérience,

Tableau 15

Elaboration de l'étape du REAGIR de l'activité d'apprentissage en musique accordée au niveau V

de la taxonomie de l'expérience

Activité I de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
5. Dissémination				
5.1 Les élèves sont dispersés dans la salle, chacun représente un animal de la jungle de son choix. Le scénario est le suivant: il fait nuit, l'animal repose; une minute de silence, le soleil se montre et un chasseur de photos arrive; c'est l'enseignant qui fait entendre la structure rythmique du sautillé et cela pendant huit pulsations. Au même moment les élèves identifient par le mouvement approprié (sauter). Lorsque l'enseignant cesse de marquer le rythme, les élèves s'immobilisent sur place; le même scénario pour les structures rythmiques de la marche et de la course Le chasseur d'images repart, le calme revient. 5.2 Par un questionnement l'enseignant amène l'élève à constater et à exprimer ce qu'il a ressenti pendant le vécu de l'activité. Il s'agit d'une objectivation. L'enseignant propose de faire un dessin qui représentera le rythme qu'il préfère entre celui de la marche, de la course et du sautillé, dans une situation de son choix et qui nous exprimera le sentiment qu'il éprouve dans cette situation de vie.	-transfert extrinsèque -récompense -motivation intrinsèque	-communiquer -débattre -influencer -démontrer -présenter -motiver	5.1 dramatisation 5.2 dynamique de groupe	Evaluer: -la capacité de réaction de l'élève face à son expression; -la capacité à exprimer son vécu -le degré de satisfaction de l'élève, ce, à travers l'utilisation d'une fiche d'auto-évaluation.

s'identifie à l'événement d'apprentissage à travers l'exercice de la création, soit personnelle, soit collective. Lors du retour sur l'activité du REAGIR, l'élève prend conscience de l'effet qu'a sur lui l'expérience qu'il vient de faire et exprime, partage, les émotions ressent'es.

Ce quatrième chapitre a illustré comment opérationnaliser le vécu d'activités d'apprentissage de l'expérience esthétique à travers le PERCEVOIR, le FAIRE et le REAGIR accordées aux cinq niveaux de la taxonomie de l'expérience. De l'activité d'apprentissage ainsi organisée résulte, comme déjà mentionné au Chapitre III, quelque chose d'immatériel, de l'esprit, du sentiment, ce qu'on appelle en musique, l'émotion esthétique, cette attitude d'ouverture face à la musique. Nous y avons souligné les événements d'enseignement visant à stimuler, soutenir, faciliter les processus internes de l'apprentissage de cette attitude d'ouverture face à la musique.

Conscient que, pour introduire, développer, cette attitude positive chez l'élève, l'enseignant doit planifier ces événements d'enseignement, le chapitre suivant présente les diverses phases de planification de l'activité d'apprentissage en musique ainsi qu'un plan démontrant le déroulement d'une activité d'apprentissage en musique, accordée à la taxonomie d'apprent ssage de Steinaker et Bell (1979).

CHAPITRE V

PRÉSENTATION GÉNÉRALE D'UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE EN MUSIQUE

Autant que pour réaliser les objectifs de l'éducation esthétique musicale, il faut bien planifier l'intervention éducative ainsi que le déroulement de l'activité visant l'acquisition de l'attitude d'ouverture face à la musique. C'est pourquoi ce chapitre présente un plan pour la planification et le déroulement de l'activité d'apprentissage en musique selon le modèle fourni par la taxonomie de Steinaker et Bell (1979).

Présentation générale de l'activité

Nous exposerons donc, telle qu'elle s'adresse aux élèves du primaire premier cycle, la planification de l'activité d'apprentissage en musique. Les étapes de cette planification sont les suivantes:

Etape I

Il s'agit de déterminer le but de l'activité d'apprentissage; c'est l'objectif global. Pour les deux activités proposées, l'objectif global visé est le même, soit:

-permettre à l'enfant de vivre des expériences musicales multiples afin de susciter chez lui des réactions affectives et cognitives personnelles et significatives face au phénomène du son.

Etape II

Il s'agit de déterminer les idées générales et les concepts relatifs à la réalisation de l'objectif global.

Activité I. Cette activité:

-permettra à l'élève de reconnaître et d'utiliser les structures rythmiques de la marche, de la course et du sautillé;

-lui fournira l'occasion de manifester ses impressions et son vécu affectif par la production tant personnelle que collective;

-l'amènera à faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors de cette expérience.

Activité II. Cette activité:

-permettra à l'élève de différencier un tempo lent d'un tempo rapide;

-lui fournira l'occasion d'exprimer le tempo par des mouvements corporels appropriés;

-l'amènera à faire des constatations sur ce qu'il a vécu par rapport aux mouvements.

Etape III

Il s'agit d'établir les objectifs en termes de comportements observables.

Activité I.

-Objectif I: répéter les structures rythmiques de la marche, de la course, du sautillé.

-Objectif II: identifier, à l'audition, ces structures rythmiques.

-Objectif III: organiser une production représentant les rythmes de marche, de course et de sautillé, reliés à la démarche d'un animal de la jungle, de son choix.

-Objectif IV: exprimer les émotions éprouvées, soit par la dramatisation, soit par la communication orale ou par les deux moyens à la fois.

Activité II.

-Objectif I: différencier un tempo lent d'un tempo rapide.

-Objectif II: identifier un tempo lent et un tempo rapide.

-Objectif III: organiser une suite de mouvements lents et rapides (représentation d'animaux, de moyens de transport ou de situations déjà vécues).

-Objectif IV: utiliser un instrument de manipulation simple et sa voix pour produire des effets sonores dans le but d'exprimer la suite de mouvements.

-Objectif V: exprimer les émotions éprouvées par une dramatisation ou une communication orale.

Etape IV

Il s'agit d'établir le contenu de l'activité.

Activité I.

-Objectifs I et II: structures rythmiques de la marche, de la course et du sautillé.

-Objectif III: organisation personnelle et expressive - participation collective.

-Objectif IV: expression des émotions

Activité II.

-Objectifs I et II: tempo lent et tempo rapide.

-Objectif III: organisation personnelle et expressive - participation collective.

-Objectif IV: manipulation simple d'instrument.

-Objectif V: expression des émotions.

Etape V

Il s'agit de placer en ordre, en séquence d'apprentissage.

Activités I et II.

-Objectifs I et II: percevoir.

-Objectif III: faire.

-Objectif IV: réagir.

Etape VI

Il s'agit d'accorder l'activité aux cinq catégories de la taxonomie.

Activités I et II.

-Objectif I: exposition; le PERCEVOIR.

-Objectif II: participation.

-Objectif III: identification. ——→ le FAIRE

-Objectif IV: intériorisation.

-Objectif V: dissémination; le REAGIR.

Etape VII

Comme décrit précédemment, les principes d'apprentissage sont à la base de l'intervention éducative. Ils guident l'enseignant dans le choix et l'organisation de son intervention. Il s'agit, à cette étape de la planification, d'identifier les principes d'apprentissage qui permettant de réaliser le continuum de l'expérience tel que nous le suggère l'organisation taxonomique expliquée au chapitre précédent.

Etape VIII

Les stratégies d'apprentissage sont les comportements de l'élève en situation d'apprentissage. Pour mieux visualiser ce qui se passe chez l'élève tout au long de l'expérience d'apprentissage, il s'agit, à cette étape de la planification, de faire la liste des stratégies

d'apprentissage tel que nous le suggère le modèle de Steinaker et Bell (1979) que nous avons présenté au chapitre précédent.

Etape IX

Il s'agit maintenant d'indentifier, parmi les stratégies d'enseignement suggérées par l'organisation taxonomique de Steinaker et Bell (1979) que nous avons présentées au Chapitre IV, celles qui, lors du vécu de l'activité d'apprentissage, soutiendront l'élève dans son cheminement, et cela à chaque niveau de la taxonomie.

Etape X

Le processus d'évaluation, tel que présenté au Chapitre IV, étant une analyse professionnelle du processus d'enseignement-apprentissage et vise à isoler et identifier les éléments qui encouragent, facilitent l'atteinte de l'objectif. Il s'agit de relever les points, les éléments particuliers qui amèneront à vérifier si l'élève a développé de façon fonctionnelle l'attitude d'ouverture souhaitée face au phénomène sonore présenté.

Il est à remarquer que la phase de dissémination d'une activité devra servir d'exposition à l'activité suivante pour que le cycle de l'apprentissage soit complété.

Le Tableau 16 illustre la planification d'une activité d'apprentissage en musique. On y retrouve la définition de l'objectif de l'activité où sont identifiés les principes et les stratégies de l'élève en situation d'apprentissage. Ce tableau indique les méthodes d'intervention, c'est-à-dire les stratégies d'enseignement utilisées pour aider à réaliser l'objectif visé et isole les éléments sur quoi doit porter l'évaluation, toujours selon le modèle de Steinaker et Bell (1979).

Tableau 16

Elaboration de l'activité d'apprentissage en musique

Objectif: Différencier un tempo lent d'un tempo rapide; exprimer cette notion par des mouvements corporels appropriés; faire des constatations sur ce qu'il a ressenti lors du vécu de l'expérience.

Activité II de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Stratégies d'enseignement	Evaluation
		PERCEVOIR		
I. Exposition L'enseignant demande à un élève volontaire de venir commenter le dessin qu'il a fait lors de la dissémination de l'activité précédente et qui représente l'allure de sa démarche préférée soit une démarche lente ou une démarche rapide de course ou de saut. 1.1 L'enseignant se met à marcher très rapidement dans la classe et s'entretient avec les élèves en parlant et gesticulant très rapidement. Il quitte la classe et revient à nouveau avec une démarche, un début de paroles et de gestes démesurément lents. 1.2 L'enseignant fait entendre, au piano ou par un instrument de musique de son choix, la mélodie "Au clair de la lune". Le métronome marque la vitesse de 208. Il fait de nouveau entendre la même mélodie mais, cette fois-ci, le métronome marque la vitesse de 40, de façon à permettre la discrimination des deux tempo: lent-rapide. 1.3 L'enseignant fait un rapprochement entre la musique et les gestes et rappelle que le tempo est l'allure, la vitesse d'exécution d'une mélodie.	-motivation -focalisation -niveau d'anxiété	-sentir -percevoir -discriminer -se rappeler, se souvenir, réfléchir -rétablir	1.1 représentation du phénomène 1.2 démonstration, observation dirigée 1.3 observation dirigée, exploration	Observation de la réaction des élèves -s'ils perçoivent la différence de vitesse: dans les mouvements du professeur: marche rapide et marche lente dans la vitesse d'exécution de la mélodie; -s'ils comprennent la notion "tempo"; -s'ils discriminent le lent du rapide; -s'ils désirent poursuivre l'expérience.

Tableau 16 (suite)

Activité II de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
		FAIRE		
II. Participation 2.1 L'enseignant fait vivre à la classe une situation de dialogue et de gestes lents pendant quelques minutes. 2.1.1 Il leur demande cette fois-ci de parler et d'agir rapidement. 2.2 Par son questionnement, l'enseignant amène les élèves à faire ressortir les éléments qui caractérisent les situations qu'il vient de vivre: contrastes-ressemblances, et cela en regard à la situation de parole et de mouvements.	-guidance de l'apprentissage -signification-exploration -anticipation du succès	-comparer-contraster -analyser -organiser -explorer -inférer	2.1 imitation-rappel, dramatique 2.2 classification	Observation et questionnement de l'enseignant qui s'assure de: -l'exactitude de la démonstration lors de la dramatique; -la distinction par les élèves du tempo lent, et du tempo rapide; -face à des difficultés, relever les caractéristiques désirées lors de la classification, le provoquer par des questions adéquates; -du degré de participation de chacun.

Tableau 16 (suite)

Activité II de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
		FAIRE		
III. Identification 3.1 Tous les élèves, en petits groupes de 3 ou 4, réalisent une suite de mouvements lents et rapides. Ce peut être une représentation d'animaux, de moyens de transport ou de situations vécues. 3.2 Ils utilisent un moyen sonore, soit la voix, soit un instrument de manipulation simple et/ou des mouvements corporels. 3.3 Chaque équipe décide quelle suite de mouvements sera présente et quel moyen sonore sera utilisé pour réaliser le mime qui sera présenté devant le grand groupe lors de la plénière. 3.4 Chaque équipe prépare son mime de façon à ce que les autres puissent identifier la situation, l'animal ou le moyen de transport utilisé dans le mime. Ils devront également identifier le tempo représenté.	-implication personnelle -connaissance des résultats -renforcement	-évaluer-juger -intégrer -faire des hypothèses abstraire -découvrir -définir	3.1 travail sur le champ 3.2 application des données 3.3 discussion formulation d'hypothèse 3.4 vérification	Observation et questionnement de l'enseignant qui s'assure de: -les élèves choisissent une suite de mouvements qui soit appropriée aux tempi demandés; -les élèves comprennent ce qu'ils doivent faire; -le moyen sonore soit pertinent avec les mouvements choisis; -du compromis et du consensus au niveau de l'équipe.

Tableau 16 (suite)

Activité II de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
		FAIRE		
IV. Intériorisation 4.1 Le mime élaboré, les participants sont à l'exécuter, à le répéter afin d'améliorer leur habileté, à jouer. 4.1.1 Les élèves se regroupent en grand cercle où, à tour de rôle les équipes exécutent le mime réalisé. Le spectateur identifie les situations et le tempo représentés par le mime. 4.2 Lorsque toutes les équipes ont passé, on fait une revue de l'expérience. 4.2.2 On tente d'énumérer les mimes par ordre chronologique et de les classer selon qu'ils représentent un tempo lent ou un tempo rapide.	-surapprentissage -transfert intrinsèque -conscience	-généraliser -faire une synthèse -inventer -créer	4.1 renforcement d'habiletés, re-création 4.2 analyse comparative-constractive, résumé	-s'assurer qu'on identifie correctement le tempo qui correspond à la suite de mouvements présentés. Evaluer: -le degré de motivation à poursuivre; -l'exactitude des propos émis lors du retour, de l'analyse; -s'assurer de la participation de tous.

Tableau 15 (suite)

Activité II de la taxonomie	Principes d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'enseignement	Evaluation
		REAGIR		
5. Dissémination 5.1 Les élèves sont dispersés dans la classe en position assise, le professeur fera entendre une pièce à tempo lent: Stravensky, La Légende du Soldat, La Pastorale (durée 2 min); et une pièce à tempo rapide: Haydn, La Symphonie # 94, 4e mouvement (durée 2 min); une à la suite de l'autre. Il invite les élèves à danser sur cette musique. Il leur suggère de faire des mouvements des bras et de la tête, de s'exprimer seuls ou à deux. 5.2 L'enseignant engage un échange avec les élèves, il s'agit là de la technique de l'objectivation, à l'aide de questionnement sur le senti. Objectivation qui s'opérationnalisera par un dessin ou une petite composition.	-transfert extrinsèque -récompense -motivation	-communiquer -débattre -influencer -démontrer -présenter -motiver	5.1 dramatisation 5.2 présentation orale, dynamique de groupe	S'assurer de: -la capacité de réaction de l'élève face à son expression; -la capacité à exprimer ce qu'il ressent; -évaluer le degré de satisfaction face à l'activité réalisée.

CHAPITRE VI

PREMIÈRE ÉTAPE D'OPÉRATIONNALISATION PARTIELLE DE LA TAXONOMIE DE L'EXPÉRIENCE

Dans les étapes précédentes du rapport de recherche nous avons démontré que, au plan théorique et au plan prévisionnel, il était possible, grâce à la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979), d'opérationnaliser des objectifs de développement de la sensibilité chez le jeune du primaire du premier cycle. En effet, nous pouvons constater, qu'à travers cette catégorisation, il est possible d'organiser les événements d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs affectifs. Il suffit de voir comment, dans le REAGIR de l'activité d'apprentissage, on amène l'élève à prendre conscience de ses sentiments, de ses émotions face à ce qu'il a vécu lors du PERCEVOIR et du FAIRE. On l'amène ainsi à effectuer l'analyse qui lui permettra de constater son degré de satisfaction lié à l'émotion qu'il ressent. C'est par le vécu répété d'expériences, d'événements d'apprentissage, qu'on amènera l'élève à réaliser l'objectif de l'enseignement musical, qu'on suscitera des réactions affectives significatives face au phénomène sonore, qu'on lui donnera enfin le goût de faire de la musique.

Tel que déjà signalé, cette recherche n'est pas une recherche expérimentale. Il s'agit d'une recherche descriptive de développement. La tentative d'opérationnalisation réalisée ici ne vise donc pas la vérification d'hypothèse mais tente de voir dans quelle mesure le moyen

utilisé pour réaliser la troisième étape de la recherche, le fonctionnel, s'avère un outil efficace. Il s'agit en effet de s'assurer d'une part que la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979) est communicable à une masse de personnes, et ce, dans un court laps de temps et, d'autre part, qu'elle pourrait être facilement applicable par ces mêmes personnes.

Le présent chapitre décrit l'expérience réalisée dans le cadre d'activités d'enseignement auprès d'étudiants-maîtres. Ces activités faisaient partie intégrante d'un cours de 45 heures dont l'objectif était de permettre l'acquisition de moyens pour développer, chez l'enfant, le goût de la musique, selon une conception de l'enseignement musical axé sur le vécu d'expériences créatrices face au son, au rythme, au mouvement. Il s'agissait donc d'habiliter les futurs enseignants à appliquer la pédagogie musicale préconisée par le ministère de l'Education dans son nouveau programme, de les rendre capables de planifier et d'élaborer des activités d'apprentissage conformément à la démarche du PERCEVOIR-FAIRE-REAGIR proposée pour le vécu d'expériences esthétiques. Le but visé était donc qu'ils puissent, à l'aide du guide pédagogique du ministère de l'Education, bâtir et faire vivre à des jeunes des activités de 30 minutes qui réaliseraient les objectifs suivants: développer le pouvoir créateur de l'enfant et l'aptitude à éprouver l'émotion esthétique telle que définie plus haut.

Clientèle

La clientèle était composée de 23 futurs enseignants de deuxième année du baccalauréat d'enseignement au préscolaire-primaire. La plupart n'avait aucune notion musicale; deux ou trois avaient suivi quelques cours de piano ou de flûte pendant leurs premières années

d'école. L'âge chronologique des participants se situe entre 22 et 24 ans. Le concept de taxonomie était tout à fait nouveau pour eux. Ils se faisaient une idée assez vague du concept de créativité, ne pouvant en donner de définition précise, ne pouvant en identifier ni les étapes, ni les différents niveaux.

En somme, leurs connaissances du langage musical, quant aux paramètres du son, quant au rythme, quant aux formes simples, leurs connaissances des concepts de créativité et de taxonomie, étaient pour ainsi dire inexistantes.

Déroulement de l'expérience

Les premières périodes furent consacrées à assimiler:

-le contenu notionnel de musique: paramètres du son; intensité, hauteur, timbre et durée; structures rythmiques simples; formes simples: rondo, AB, canon; éléments du langage musical;

-la philosophie du programme d'enseignement de la musique: le processus de création;

-la démarche pédagogique: le PERCEVOIR-FAIRE-REAGIR.

Ces apprentissages furent graduels et réalisés à travers:

-des exposés magistraux, le vécu d'activités, d'expériences musicales pratiques, par des travaux d'atelier où ils avaient à bâtir eux-mêmes, avec la démarche proposée du PERCEVOIR-FAIRE-REAGIR, à travers des simulations.

Après 11 périodes de 3 heures, il devint assez facile pour chacun de planifier et de simuler les activités d'apprentissage selon la démarche du PERCEVOIR-FAIRE-REAGIR proposée par le ministère de l'Education (1982) dans son guide pédagogique. L'étape suivante consistait à vérifier si

les expériences réalisaient bien le continuum qui va de la perception sensorielle et amène à la possibilité de progresser dans l'expérience pour permettre à l'élève de s'identifier à l'expérience d'apprentissage. C'est à ce moment que fut amenée la notion de taxonomie ainsi que son application. Une période de 7 heures, comprenant exposés magistraux et exercices pratiques, a suffi pour communiquer la taxonomie telle que présentée dans les étapes précédentes de ce rapport de recherche.

Avec ces acquis, les étudiants devaient prendre une activité qu'ils avaient déjà construite et vécue selon la démarche du PERCEVOIR-FAIRE-REAGIR et l'accorder à la taxonomie de l'expérience. L'activité présentée au Chapitre V de ce rapport de recherche servait de modèle, montrant ainsi ce que devait être le travail une fois terminé. Elle correspond à l'étape VI du processus de planification proposé également au Chapitre V. Il s'agissait, pour les étudiants, de réaliser les étapes VII, VIII, IX et X du processus et de procéder à la planification de leur activité.

Critères de correction des travaux

La correction se voulant la plus objective possible, les critères connus des étudiants étaient les suivants:

-si l'activité s'accorde adéquatement à toutes les catégories et sous-catégories de la taxonomie: la moitié des points;

-si l'activité est présentée sous forme de simulation: la moitié des points;

-si l'activité s'accorde aux catégories et sous-catégories de la taxonomie sous forme de simulation: tous les points.

De plus, les étudiants devaient indiquer: le temps mis à réaliser l'application de la taxonomie et les difficultés rencontrées face à cet exercice, la cause de ces difficultés et la façon de les diminuer.

Résultats

Quant à la compréhension de la taxonomie:

-25% ont accordé correctement l'activité aux catégories et sous-catégories de la taxonomie, et cela sous forme de simulation;

-50% n'ont fait qu'une erreur. Tous ces élèves ont fait la même erreur: au niveau 1.3 de la taxonomie, ils ont confondu "répondre" et "est disposé à répondre";

-25% ont fait la même erreur que citée précédemment et, de plus, l'activité n'était pas sous forme de simulation, il s'agissait d'une simple énumération de faits;

-pour ce qui est des difficultés rencontrées, on reconnaissait l'efficacité de la taxonomie tout en déplorant le fait qu'une période de 7 heures soit trop brève pour la présentation de la taxonomie. Ils suggèrent deux ou trois périodes plus courtes avec plus d'une application pratique;

-le temps moyen mis à effectuer la tâche est de 2 heures 30 minutes. Ceci rejoint d'ailleurs ce que suggèrent Steinaker et Bell (1979) quand ils affirment qu'un enseignant peut, dans une courte période de formation, utiliser la taxonomie de l'expérience pour programmer, planifier une leçon et analyser son efficacité à amener les élèves à réaliser les objectifs visés.

Interprétation

Il apparaît, à la lumière de ces résultats, que le moyen pris pour opérationnaliser un contenu affectif, soit la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979), est un outil communicable à un groupe et cela dans une séance de 7 heures et qu'elle peut être applicable par ces mêmes personnes dans un temps moyen de 2 heures 30 minutes lorsqu'il s'agit d'une première application. Une attention particulière devrait être mise à bien discriminer la notion de «est disposé à répondre» de celle de «répondre» pour éviter toute ambiguïté à la sous-catégorie 1.3 de la taxonomie. La taxonomie de l'expérience peut donc être communiquée facilement, et ce, dans un court laps de temps et permet de planifier des activités d'apprentissage réalisant le vécu d'expériences esthétiques en musique. Il s'agit là de réflexions que suggèrent les conclusions tirées à la suite de cette première étape d'opérationnalisation partielle de la taxonomie de l'expérience. Ces réflexions viennent d'ailleurs corroborer l'opinion des auteurs Steinaker et Bell (1979) sur l'applicabilité de ce modèle de planification de l'enseignement à une séquence d'apprentissage.

CONCLUSION

En éducation musicale, on doit amener l'élève à développer une attitude affective face à la musique. De là l'importance de permettre à l'élève de vivre des expériences musicales multiples, capables de susciter chez lui des réactions affectives ainsi qu'une prise de conscience de l'effet qu'a sur lui le vécu de telles expériences. Cette recherche a donc tenté de définir les conditions et les caractéristiques que doivent présenter les activités d'apprentissage en musique pour réaliser cet entraînement, cette éducation du sentiment, de l'émotion, ce que l'on appelle le vécu de l'expérience esthétique en musique.

Dans ce rapport de recherche, nous avons considéré l'activité d'apprentissage en musique comme un processus. L'apprentissage de l'émotion esthétique a été décrite en termes d'expérience et de totalité d'engagement de l'être dans le vécu d'événements d'apprentissage, selon une structure taxonomique se développant étape par étape. Cette façon de procéder nous a fourni un cadre, une base théorique spécifique à ce champ d'application qu'est l'enseignement de la musique, permettant de réaliser ainsi les objectifs d'éducation du sentiment, de l'émotion esthétique, du goût de la musique.

Dans une première étape, il s'est donc agi, sur le plan théorique, d'établir les divers paramètres d'une pédagogie musicale axée sur la démarche de création, ce qui nous a amenée à clarifier ce que nous entendons par émotion esthétique et à définir les composantes de la chaîne de communication musicale.

En outre, les diverses considérations théoriques nous ont amenée à voir l'apprentissage de l'émotion esthétique comme un processus de conditionnement et à établir la nécessité de bien définir les objectifs, de décrire les principes et comportements reliés à l'apprentissage et d'établir les méthodes d'intervention capables d'aider à réaliser ces objectifs d'enseignement. Cette analyse a mené à la présentation de la taxonomie de l'expérience de Steinaker et Bell (1979) comme un moyen de planification de l'intervention éducative. En accordant le PERCEVOIR, le FAIRE et le REAGIR de l'activité d'apprentissage aux cinq niveaux de la taxonomie, nous avons établi une séquence dans l'application des principes, des opérations mentales, des réactions attendues des élèves ainsi que des stratégies d'enseignement et d'évaluation, et ce, en corrélation avec le processus de la création.

Les résultats de cette recherche furent l'élaboration d'activités d'apprentissage réalisant le continuum de l'expérience humaine. Continuum qui va de la perception sensorielle à la possibilité de participation à l'expérience, permettant ainsi de réaliser une courbe de progression et de la participation ainsi que l'identification à l'expérience. On amène l'élève à réaliser ce qu'il a vécu et ainsi à prendre conscience de son degré de satisfaction lié à ce qu'il ressent, ce qui illustre, par un exemple, comment aiguiser la perception auditive chez l'élève et susciter chez lui une capacité de réaction affective face à la musique.

Ayant ainsi démontré qu'il était effectivement possible, à travers la structure taxonomique proposée par Steinaker et Bell (1979), de planifier le vécu d'expériences esthétiques musicales qui réalisent les

objectifs de l'éducation du sentiment, de l'émotion esthétique, la première étape d'opérationnalisation de la taxonomie effectuée avec des étudiants-maîtres est venue confirmer qu'il était possible d'habiliter ces futurs enseignants à utiliser cette taxonomie de l'expérience dans un laps de temps assez court, donc d'opérationnaliser une éducation à l'émotion esthétique à travers la construction d'expérience d'apprentissage en musique.

Dans l'ensemble la démarche de la recherche a réalisé les objectifs fixés, même si elle demeure d'une portée assez limitée. Nous considérons toutefois que la preuve ultime de l'efficacité de ces activités d'apprentissage en musique, ainsi construite, ne sera faite que lorsque des enseignants auront eux-mêmes appliqué ce modèle de planification de leur intervention dans leur pratique quotidienne auprès de jeunes élèves; ce qui pourrait faire l'objet d'expérimentations futures, car cette démarche dépasse nettement les limites de la présente recherche. De plus, il appert, comme on a pu le constater dans cette recherche, que l'apprentissage de l'émotion esthétique dépend de l'évolution génétique et de la formation culturelle. La formation culturelle dépasse nettement le contexte du cadre scolaire et garde le champ grand ouvert pour de nombreuses recherches: recherches sur l'étude de ce qu'est le contexte de formation dans le cadre familial et social; recherche sur ce qui constitue l'environnement, le milieu de vie de l'élève. Il serait intéressant d'effectuer l'étude de l'inter-relation de ces éléments constitutifs du milieu de l'élève sur sa formation en regard de sa capacité de réagir aux pouvoirs expressifs de son milieu sonore, à sa capacité d'éprouver l'émotion esthétique musicale.

RÉFERÉNCES

AIES (Association des institutions d'enseignement secondaire). Guide d'utilisation des activités d'apprentissage. Montréal, 1980.

AIES (Association des institutions d'enseignement secondaire). Inventaire descriptif des activités d'apprentissage. Rapport préliminaire Montréal, 1976.

Allport, G. W. Pattern and growth in personality. Holt, Rinehart & Winston, 1937.

Aznar, G. La créativité dans l'entreprise. Paris: Editions de l'organisation, 1971.

Bergson, H. Essai sur les données immédiates de la conscience. Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: I-Cognitive domain. New York: McKay, 1956.

Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. (Eds.), A handbook of educational objectives: The cognitive domain. New York: McKay, 1964.

Broudy, H. S. The structure of knowledge in the arts. In S. Elam (Ed.), Education and the structure of knowledge. Chicago: Rand McNally, 1964.

Bruner, J. S. Toward a theory of instruction. Cambridge, Mass.: Belknap Press, 1964.

Buckhart de Taylor, I. A transactional approach to creativity and its implications for education. Journal of Creative Behavior, 1971, 5(3), 190.

Buckley, N. K., & Walker, H. M. Comment modifier les comportements en classe. Québec: Editions St-Yves, 1974.

Bujold, N. Les objectifs affectifs. Québec: Université Laval, 1979.

Cunningham, R. T. Le développement de l'habileté à poser des questions, 1971.

DeBono, E. Information processing and new idea: Lateral and vertical thinking. Journal of Creative Behavior, 1969, 3(3), 159-171.

Delgado, J. M. R. Introduction à la psychologie générale. Holt, Rinehart & Winston, 1975.

Delorme, A. Psychologie de la perception. Montréal: Editions Vivantes, 1982.

Dewey, J. Art as experience. New York: Minton Balch, 1934.

Dewey, J. Schools of tomorrow. New York: Dutton, 1962.

Eberle, R. Teacher's handbook for identifying and cultivating intellectual talent. Illinois: American of Edwardsville, 1967.

Eisman, B. S. Attitude formation: The development of a color-preference response through mediated generalization. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1955, 50, 321-326.

Encyclopedia Universalls. France, S.A., Vol. 2, 1980.

Estes, W. K. Reinforcement in human behavior. American Scientist, 1972.

Gagné, R. M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Traduction de R. Brien & R. Paquin, Application à l'enseignement. Montréal: Editions HRW, 1976.

Gibson, E. J. Principles of perceptual learning and development. New York: Appleton, Century Crofts, 1969.

Gordon, I. J. (Ed.). Criteria for theories of instruction. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1968.

Gordon, J. J. Synetics. Harper & Row, 1971.

Guilford, J. P. Creativity: Retrospect and prospect. Journal of Creative Behavior, 1970, 4(3), 149-168.

Harrow, A. J. Taxonomy of psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives. New York: McKay, 1972.

Hughes & Miller, 1969. Cité dans Paré, A. Créativité et pédagogie ouverte. Laval: Editions NHP, 1977.

Izard, 1972. Cité dans Strongman, K. T. The psychology of emotion. J. Wiley & Son, 1978.

Krathwohl, D., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (Eds.). A handbook of educational objectives: The affective domain. New York: McKay, 1968.

Langer, S. K. Problems of art. New York: C. Scribner's Sons, 1957.

Leipp, E. Acoustique et musique (3ième édition). Paris: Masson, 1980.

Lott, A. J., & Lott, B. E. A learning theory approach to interpersonal attitudes. In A. G. Greenwald, T. C. Brock, & T. M. Ostrom (Eds.), Psychological foundations of attitudes. New York: Academic Press, 1968.

Maccio, C. Animation des groupes. France: Chronique Sociale de France, 1976.

Mager, R. F. Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris: Bordas, 1977.

Mager, R. F. Pour éveiller le désir d'apprendre. Paris: Bordas, 1978.

Ministère de l'Education du Québec (M.E.Q.) Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. Marcel Rioux, président, 1968.

Ministère de l' ducation du Québec (M.E.Q.). Rapport du groupe Commel 1974.

Ministère de l' ducation du Québec (M.E.Q.) L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action, 1979.

Ministère de l' ducation. Devis d'implantation: Programme d'arts au primaire, 1980.

Ministère de l' ducation du Québec (M.E.Q.). Programme d'études primaires art, 1981.

Oleron, 1961. Cité dans Wrightsman, L. S. Social psychology (2e édition). California: Brooks/Cole, 1977.

Ouellet, A. Processus de recherche. Une approche systémique. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1981.

Paynter, J. Hear and now. Londres: Universal Edition, 1972.

Paré, A. Créativité et pédagogie ouverte (Tomes II et III). Laval: Edition NHP, 1977.

Perron, J. Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe: Edisem, 1981.

Peter, 1970. Cité dans Strongman, K. T. The psychology of emotion. J. Wiley & Son, 1978.

Piaget, J. La psychologie de l'intelligence. Paris, 1962.

Radtke, R. C. Effects of verbally mediated drive on a motor response and evaluative ratings. Journal of Experimental Psychology, 1967, 73, 22-27.

Razgrah, G. H. S. Conditioning away social bias by the luncheon technique. Psychological Bulletin, 1938, 33, 693.

Razgrah, G. H. S. Conditioned response changes in rating and appraising sociopolitical slogans. Psychological Bulletin, 1940, 37, 481.

Reimer, B. Une philosophie de l'éducation musicale. Québec: Presses de l'Université Laval, 1976.

Rokeach, M. Understanding human values: Individual and societal. New York: Free Press, 1979.

Schafer, M. R. When words sing. Scarborough, Ont.: Clark & Cruickhand Berandol, 1970.

Schoen, M. Art and beauty. New York: Macmillan, 1932.

Shetch, J. N. Cité dans Wrightsman, L. S. Social psychology (2ième édition). California: Brooks/Cole, 1977.

Simpson, E. The classification of educational objectives, psychomotor domain. Champaign-Urbana, ILL.: University of Illinois Press, 1966.

Skinner, B. F. The technology of teaching. New York: Appleton-Century Crofts, 1968.

Staats, A. W. Attitudes established by classical conditioning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1958, 57, 37-40.

Steinaker, W. N., & Bell, R. M. The experiential taxonomy: A new approch to teaching and learning. New York: Academis Press, 1979.

Stephen, I. Handbook in research and evaluation for education and behavioral science, 1980.

Strongman, K. T. The psychology of emotion. J. Wiley & Son, 1978.

Taba, H. Teacher's handbook for elementary social studies. Mass.: Addison-Wesley, 1967.

Torrance, P. E. Encouraging creativity in the classroom. W.M.C. Brown, 1970.

Tremblay, M. A. Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Montréal: McGraw-Hill, 1968.

ValMarsh, M. Explore and discover music. New York: MacMillan, 1970.

Watts, A. Experience and environnement. Vol. I: Major influences on the development of the young child. Prentice-Hall, 1973.

Wittig, A. Introduction à la psychologie: Théorie et problèmes. Montréal: McGraw Hill, 1980.

Wojnar, I. Esthétique et pédagogie. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

Wrightsman, L. S. Social psychology (2nd Ed.). California: Brooks/ Cole, 1977.

Zenatti. A. Le développement génétique de la perception musicale. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1969.